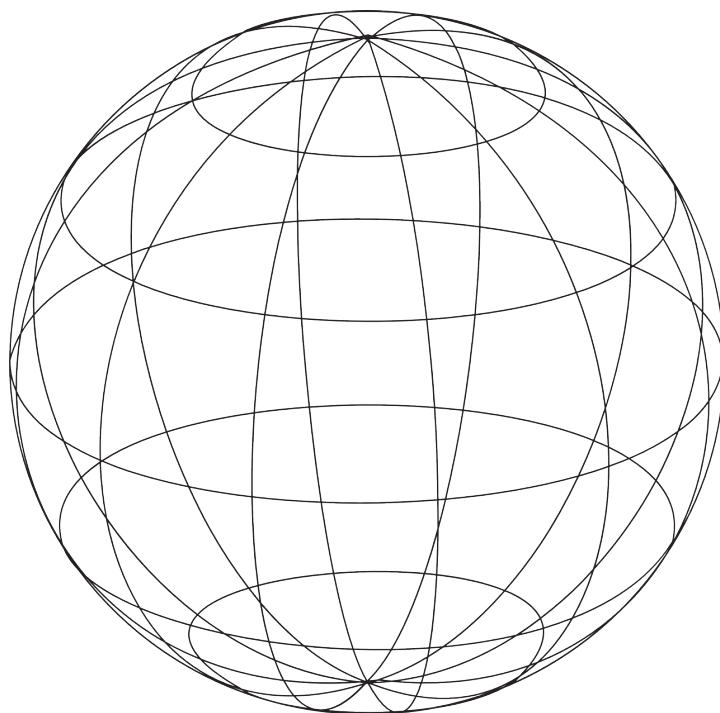


NYELVI RENDSZER, DISKURZUS, OKTATÁS

Tanulmányok a 14. Félúton konferenciáról



Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolájának
14. Félúton konferenciáján elhangzott előadások tanulmánykötete

NYELVI RENDSZER, DISKURZUS, OKTATÁS

NYELVI RENDSZER, DISKURZUS, OKTATÁS

Tanulmányok a 14. Félúton konferenciáról

Szerkesztette

HRENEK ÉVA

JANI-DEMETRIOU BERNADETT

KOROMPAY ESZTER

POMÁZI BENCE

ELTE BTK NYELVTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA

Budapest, 2021

NYELVI RENDSZER, DISKURZUS, OKTATÁS

Szerkesztette:

HRENEK ÉVA, JANI-DEMETRIOU BERNADETT, KOROMPAY ESZTER, POMÁZI BENCE

A cikkeket lektorálta:

ALBERTI GÁBOR, BARTOS HUBA, BENCZES RÉKA, N. CSÁSZI ILDIKÓ,
DEME ANDREA, DÉR CSILLA ILONA, GÖTZ ANDREA, HÁMORI ÁGNES,
IMRÉNYI ANDRÁS, KUGLER NÓRA, LACZKÓ KRISZTINA, LADÁNYI MÁRIA,
MARKÓ ALEXANDRA, M. PINTÉR TIBOR, RAÁTZ JUDIT, SÁROSI ZSÓFIA,
SIMON GÁBOR, SLÍZ MARIANN, SÓLYOM RÉKA, TÁTRAI SZILÁRD,
TERBE ERIKA, H. VARGA MÁRTA, C. VLADÁR ZSUZSA

ISBN 978-963-489-318-9

© A szerzők és a szerkesztők, 2021

Kiadja:

ELTE BTK NYELVTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA

TARTALOM

Előszó	5
--------------	---

I. A nyelvi leírás útjai

Molnár Mária: Konstruálási folyamatok az allegorikus szövegvilágban	7
Pomázi Bence: Datívuszragos névszót tartalmazó, oksági viszonyokat kifejező konstrukciók jelentéstani vizsgálata	16
Schvarcz Brigitta R.: „A fiúk közül hányan?” -VN toldalékkal jelölt számnevek partitív szerkezetekben	25
Korompay Eszter: Szóvégi s-ezés a magyarországi latin kiejtésben.....	37

II. Szövegek szövedéke

Huszár Anna: A karakterábrázolás időzítési mintázatai	52
Constantinovits Milán: Retorikai eszközök, meggyőzési stratégiák egy magyarországi nonformális tehetséggondozó programban	61
Szabó Éva: Benyomáskeltési stratégiák a grice-i interakcióelmélet szemszögéből.....	69
Viola Éva: A szövegszervező relációk módosulásai az angolról magyarra fordított hittérítő szövegekben	79

III. Nyelvi és kulturális sokszínűség az oktatásban

Sitkei Dóra: Udvariassági választások magyarul tanuló koreai hallgatók köztesnyelvi kéréseiben	89
Bodziony, Zuzanna: „Azok a lengyelek...” A távolra mutató névmás a magyar mint idegen nyelv tanításában és tanulásában	100
Kázmér Klára: Szlovákiai magyar szakközépiskolás diákok szövegértési eredményeinek bemutatása	115
Jani-Demetriou Bernadett: Kategóriák és társas jelentések. Roma diákok beszédmódjainak elemzése a heteroglosszia-elmélet alapján.....	128

Előszó

Tanulmánykötetünk az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola Magyar nyelvészet doktori programjának hallgatói által szervezett, 2005 óta minden évben megrendezésre kerülő tudományos konferenciasorozat 14. konferenciájának (Budapest, 2018. október 11–12.) anyagait foglalja magába: a rendezvényen elhangzott előadások írott, tanulmánnyá formált, szerkesztett és lektorált változatait adja közre.

Mind a konferencia-, mind ahhoz kapcsolódó kötetsorozat – és így a jelen kiadvány – elsődleges célja, hogy fórumot biztosítson a magyarországi és határon túli egyetemek nyelvészeti tematikájú kutatásokat folytató doktori hallgatóinak kutatásaik bemutatására, publikálására, valamint lehetővé tegye ezen kutatások megismertetését a nyelvészeti témák, illetve a nyelvészet legújabb eredményei iránt érdeklődő szélesebb közönséggel – elsősorban BA-s, MA-s és PhD-hallgatókkal, egyetemi oktatókkal és kutatókkal, illetve a társtudományok azon szakembereivel (pl. tanárokkal, fordítókkal, beszédtrénerekkel), akik munkájuk során közvetlenül hasznosíthatják a nyelvészeti kutatások eredményeit.

A kötet szerzői (összesen 12 doktorandusz az ország és a határon túli területek felsőoktatási intézményeiből) saját kutatási eredményeiket és azok módszertani, illetve szemléleti alapjait mutatják be tanulmányaikban. A cikkek a nyelvtudomány és a nyelvtudományhoz kapcsolódó más tudományterületek (pl. pedagógia, pszichológia, tehetséggondozás, szociológia, történet-, irodalom- és kultúratudomány) számos különböző, egymással ugyanakkor részben összefüggő területét felölelik, emellett egyaránt tárgyalnak az alapkutatások körébe sorolható, alapvetően leíró jellegű (pl. grammatikai, jelentéstani, nyelvtörténeti és fonetikai-fonológiai), valamint a nyelvészeti kutatások különböző gyakorlati alkalmazási lehetőségeit feltáró (pl. szociolingvisztikai, nyelvpedagógiai, nyelvoktatási és fordítástudományi) vizsgálatokat.

Budapest, 2021. február 12.

A szerkesztők

I.

A nyelvi leírás útjai

KONSTRUÁLÁSI FOLYAMATOK AZ ALLEGORIKUS SZÖVEGVILÁGBAN

Molnár Mária

Kutatásaim során az allegorikus jelentésképzésben integrálódó strukturált ismeretek, konstruálási folyamatok feltárását és kognitív poétikai modellbe rendezését igyekszem megalapozni a kognitív poétika módszertani elveinek (l. Gavins–Steen 2003, Vandaele–Brône 2009, Stockwell 2002) következetes alkalmazása mellett. Jelen tanulmányban a szövegvilág (Tolcsvai Nagy 2001) és az irodalmi sémák (Stockwell 2002) fogalmát mint a verses allegóriák kognitív poétikai elemzésébe bevonható eszközöket mutatom be; ezek vizsgálati szempontként való alkalmazhatóságát Conrad Ferdinand Meyer *Két vitorla* c. allegorikus költeménye kapcsán illusztrálom.

1. Problémafelvetés, elméleti keret

Jelen tanulmányban az allegóriaértelmezés mentális folyamatának feltérképezésére teszek kísérletet funkcionális kognitív nyelvvelméleti keretben. A dolgozat számba veszi a kognitív nyelvészet fogalmi apparátusának néhány olyan elemét, amelyek bevonhatók az allegorikus jelentésképzésben részt vevő ismeretek és konstruálási folyamatok szisztematikus leírásába, illetve kognitív poétikai modellbe rendezésébe. Dolgozatom célja tehát nem egy kiválasztott allegorikus vers irodalmi szempontú elemzése; inkább egy kognitív poétikai allegóriaértelmezés jövőbeli kialakításához kívánok elméleti és módszertani javaslatokat tenni a vizsgált vers kapcsán.

A kognitív poétika multidiszciplináris vállalkozás, „bizonyos centrális előfeltevésekben osztozó kutatások, kutatási irányok együttese, amely így belső eltéréseket mutat” (Simon 2012: 6). A nyelvre és az irodalmi művekre vonatkozó előfeltevés-rendszerének alapvetései és módszertani elvei Gavins–Steen (2003), Simon (2012), Stockwell (2002) és Vandaele–Brône (2009) alapján a következőképp összegezhetők:

A kognitív poétikai vizsgálatok a holisztikus szemléletet érvényesítik az elmeműködés leírása során. Ebben a megközelítésben az elme működésének vizsgálatát meghatározza az a felismerés, amely szerint a világról szerzett tudás és a nyelvi tudás nem különül el élesen egymástól. Ezért a nyelvi jelenségeket – ide értve az irodalmat mint specifikus, de nem periférikus megismerésmódot is – a kogníció tágabb kontextusában szükséges vizsgálnunk. A kognitív poétikai kutatásokat mindezekkel együtt funkcionális nyelvszemlélet (vö. Tolcsvai Nagy 2013) jellemzi. A nyelvi tudást használatalapú tudásnak, a nyelvi rendszert pedig a használat során rögzült (ugyanakkor dinamikusan változó) sémák rendszerének tekintik. A hétköznapi és a szépirodalmi nyelvhasználat a kognitív poétika felfogása szerint kontinuumot alkot: a nyelvhasználatnak e két különbözőnek tételezett területén ugyanazon kognitív folyamatok és sémák működése figyelhető meg, ezért az egyes területek szétválasztása önkényes és mesterséges különbségtétel.

A kognitív poétika meglévő kognitív nyelvészeti és irodalomelméleti kategóriák és fogalmak újraértelmezését kezdeményezi, ezeket mint a poétikai jelenségek mentális vonatkozásának leírásába bevonható eszközöket teszteli, miközben nyitott marad a kognitív nyelvészeti és irodalomelméleti viszszacsatolásokra. Az ilyen szemléletű kutatásokat elméleti és módszertani pluralitás, szintetizálásra való törekvés, illetve a korábban egymástól elkülönített vizsgálati szempontok egyidejű alkalmazása, párbeszédbe hozása jellemzi. A következetesség fenntartása mellett a kognitív poétika igyekszik kiterjeszteni a kognitív diszciplinárból átvett fogalmak használatát, nem konvencionális, ugyanakkor produktív felhasználási módokat mutatva fel ezzel. Vandaele és Brône (2009) a következőképp mutat rá arra a cirkularitásra, amely a kognitív nyelvészet és az irodalomelmélet párbeszédét jellemzi, és amelynek a kognitív poétika közvetítő közege és koordinálója is egyben:

„Literary scholars could do just that: help the »interpretive« cognitive linguists pulling on the phenomenological arm of CL. Literary analysis may import CL concepts, stretch their meaning if necessary, send them back home and see if they're still welcomed” (Vandaele–Brône 2009: 8).

A kognitív poétika módszertani elveinek alkalmazásában egyensúlyra törekszik, vagyis az elméleti és módszertani pluralitással egyidejűleg érvényesül az előbb említett cirkularitás.

A továbbiakban a vizsgálat tárgyát képező trópus, az allegória kutatásának tudománytörténeti előzményeit körvonalazom, különös tekintettel az alakzatkutatásban máig jelen levő és meghatározó retorikai hagyományra, illetve a funkcionális kognitív szemléletre, valamint a két irányzat különbségeire, kapcsolódási pontjaira.

2. A retorikai és a funkcionális kognitív szemlélet az allegóriakutatásban

Az antik retorikai örökség a figuratív nyelvhasználat tudományos vizsgálatában olyan kutatási irányokat és rendszerezési elveket jelölt ki, amelyeknek jelenléte egészen a 21. századig érzékelhető. Az allegóriakutatás retorikai előzményeivel való számvetést szükséges lépésnek tartom, ez azonban túlmutat a jelen dolgozat célkitűzésein és terjedelmi korlátain. Ezért a retorikai előzmények összefoglalásakor a következőkben csupán az antik retorikai örökségből kinövő és az allegóriakutatásra máig ható „retorikai szemlélet” nyelvelméleti problémáinak vázolására, a nyelvi szerkezetekhez és műveletekhez való viszonyára fókuszálok; ezeket a funkcionális kognitív szemlélettel összevetve mutatom be.

A klasszikus retorika az allegóriát a trópusok közé sorolja. Ugyanakkor azok között a retorikák között, amelyek osztályozási rendszerükben alkalmazzák a trópus fogalmát, jelentős eltérések mutatkoznak azt illetően, hogy hogyan definiálják a trópusot, illetve milyen szempontok szerint különítik el a trópusokat az alakzatoktól.¹ A *trópus* mint retorikai terminus viszonylag későn, Quintilianustól lép be az antik retorika osztályozási, illetve megnevezési rendszerébe. Quintilianus az alakzatokat és a trópusokat a bennük foglalt szavak alapjelentése és megszokott használata felől definiálja. Meghatározásában az alakzatok alapjelentésükben használt szavakból tevődnek össze, ezzel szemben a trópusokban a szavakat nem alapjelentésükben vagy nem megszokott elrendeződésükben, azaz szokatlan módon használjuk. A klasszikus retorika az allegóriát olyan trópusnak tekinti, „amelyben nem az egyes szavak szintjén érhető tetten bizonyos elcsúsztatás (mint például a metaforában), hanem egy gondolatsor, egy történés, egy leírás (kép) egésze vonatkozik egy másik gondolatsorra, történésre vagy képre” (Kocsány 2008a: 63). Az allegória tehát legfeljebb abban az értelemben alakzat, hogy egyfajta rögzült, előírt forma,² de a szűkebb értelemben vett retorikai alakzatok közé nem tartozik, miképpen a metafora és a metonímia sem.

Ahogy Kocsány és Szikszainé (2006) rámutat, az antik retorikai elméletalkotás és osztályozás helyenként érzékelhető bizonytalansága és következtelensége leginkább a nyelvelméleti háttér kiforratlanságából adódik, valamint azzal függ össze, hogy az adott szemléleti keretben az egyes nyelvi szintek egymáshoz való viszonya sem tisztázott. Ezek a problémák még a neoretorikai elméletalkotásban és rendszerezési kísérletekben is jelen vannak, mivel a neoretorika által felállított „alakzatrendszerek valamennyien azzal a problémával küszködnek, hogy egyfelől immanens nyelvi strukturáltságában teljesnek tekintik a retorikai alakzatrendszer mint logikailag zárt hálószerkezetet [...], másfelől abszolutizálják az eltérést mint alapelvet” (Kocsány–Szikszainé 2006: 35). A klasszikus retorikai hagyományra jellemző, hogy az alakzatokat és trópusokat a kiinduló formából vagy jelentésből átalakítás útján nyert másodlagos és járulékos struktúrákként, szándékolt és szabályszerűségeket felmutató eltérésekként kezeli. A retorikai hagyománynak az elsődleges formához és a megszokott használatához fűződő viszonya azonban több szempontból is ellentmondásos: a hétköznapiól való eltérést a figuratív nyelvhasználat meghatározó jegyének tartja, ugyanakkor már az antik elméletalkotás is szembesül a figuratív nyelvhasználat hétköznapiságával, ez pedig gyengíti az „eltérés” definíciós erejét.

Szemben a figuratív nyelvhasználat egészen a 20. századig meghatározó retorikai szemléletével, amely az elsődleges formát, a szerkezetet és az átalakítási műveleteket helyezi előtérbe, a funkcionális kognitív szemléletű alakzatkutatás az alakzatokat tényleges használatukban, a funkció felől megközelítve, valamint az emberi megismerés kontextusában vizsgálja. A kognitív poétikai allegóriakutatás az alakzatkutatás ezen irányába illeszkedik bele. A kognitív poétika kiindulópontjából szemlélve az irodalmi

¹ A trópus meghatározásának, illetve az alakzatok és a trópusok elkülönítésének itt említett problémáihoz lásd: Czetter 2008, Kocsány 2008b.

² Az alakzatoknak a görög elnevezésére (*szkhéma*) visszavezethető definíciójához lásd: Czetter 2008.

és figuratív nyelvhasználat az emberi megismerés és nyelvhasználat felől motivált dinamikus jelentésképzési folyamat, az alakzatok és a trópusok pedig az absztrahálás, a sematizálás és a kategorizáció műveleteinek eredményeképp rögzült konceptuális sémák használatba vételével keletkeznek.

Az ilyen szemléleti keretű allegóriakutatások szempontjából a retorikai hagyomány és a funkcionális kognitív irányzatok kapcsolódási pontjai közül a négy átalakító eljárás a leginkább figyelemre méltó. Az alakzatokat és a trópusokat alapvetően statikus és származtatott szerkezetekként meghatározó retorikai hagyomány egyik ellentmondása, hogy rendszerezési kritériumként négy átalakító műveletet nevez meg (adjekció, detrakció, transzmutáció, immutáció; lásd alább). A figuratív jelentésképzés műveleti jellegét középpontba állító funkcionális kognitív allegóriakutatás számára azonban az átalakító eljárások alaposabb vizsgálata kiindulási pontként szolgálhat, mivel az átalakító eljárások megnevezései jelzik a figuratív nyelvhasználat során végrehajtott mentális műveletek tudományos vizsgálatának kiindulópontját. Azonban, ahogyan azt Tolcsvai Nagy (2003: 178) is megjegyzi, „a homológ sorként feltételezett négyféle átalakító eljárás igen különböző kognitív műveletekből áll össze”. Bár az átalakító eljárások komplex mentális művelet sorok reduktív megnevezései, fontos támpontot adhatnak azoknak a centrális műveleteknek az azonosításához, amelyeket a figuratív nyelvhasználat során a megnyilatkozó végrehajt:

„A régi retorikától örökölt nézet szerint, amely az alakzatot változásra/hibára vezeti vissza, az alakzatokat az átalakítás módja szerint négy csoportba sorolhatjuk: 1. bővítésen alapuló → adjekció, 2. csökkentésen, elhagyáson alapuló → detrakció, 3. felcserélésen alapuló → transzmutáció, 4. helyettesítésen alapuló → immutáció” (Czetter 2008: 24).

Az allegória a hagyományos retorikai megközelítésben meghatározó quintilianusi definíció szerint egy kiterjesztett, hosszan kifejtett metafora. Ilyen értelemben – akárcsak a metafora – a helyettesítésen alapuló (immutációs) alakzatok közé sorolható.

A továbbiakban Crisp (2001, 2005a, 2005b, 2008), Gibbs (2011) és Okonski (2015) munkáira támaszkodva olyan allegóriakutatói irányok felvázolására vállalkozom, amelyek kiindulási pontként a retorikai allegóriakutatásban meghatározó quintilianusi allegóriefogalmat használják, és emellett kognitív nyelvészeti fogalmak bevonásával a funkcionális kognitív szemlélet érvényesítésére törekcszenek. A quintilianusi allegóriefogalom szerint „az allegória hosszabb gondolatsoron végigvitt, esetenként mozzanatról mozzanatra kifejtett metafora” (Kocsány 2008a: 65). Crisp (2001) implicit módon a quintilianusi allegóriefogalomra alapoz, és az allegóriát a metaforikus projekció egyik fajtájának tartja. A vizsgált allegorikus jelenségek körét az ún. implikatív (zárt) allegóriákra szűkíti, és az elvont jelentésre nyelvi utalást nem tartalmazó zárt allegóriákat tekinti az allegória prototípusának. Az általa bemutatott allegóriaértelmezésekben az allegória nem más, mint a metaforikus projekció radikális és maximális kiterjesztése, egy szövegszintre kifeszített, „túlhajtott” metafora:

„Allegory in the modern sense when expressed by purely linguistic means is based on a radical extension of linguistic metaphor. Such an extension elaborates the metaphorical focus, that part of the linguistic metaphor that is metaphorically interpretable, to the point where the metaphorical frame, that part that is literally interpretable, is eliminated altogether” (Crisp 2001: 9).

Crisp (2001) szerint az allegóriában nemcsak a metaforikus projekció radikális és maximális kiterjesztése figyelemre méltó, hanem a kiterjesztés módja és ennek a szövegértelmezést érintő pragmatikai következményei is. A kiterjesztés leginkább az allegória alapjául szolgáló metaforikus projekció forrástartományát érinti. Az allegorikus szöveg a nyelvi szintet vizsgálva csak a szó szerinti jelentését mutatja, ugyanakkor a nem szó szerinti jelentés kiépülésében kulcsfontosságú szerepet játszanak a metaforikus nyelvi kifejezések, amelyek az asszociált (és gyakran lexikalizálódott) metaforikus jelentések által indirekt módon jelölik ki az allegorikus értelemkeresés irányát. Az olvasó csak metaforikus nyelvi kifejezéseken és közvetett nyelvi utalásokon keresztül jut el az allegória potenciális céltartományaihoz, így az allegorikus szövegértelmezés során végrehajtott következtetések nagyrészt indirekt pragmatikai következtetésekből tevődnek össze.

Crisp (2005a, 2008) későbbi munkáiban is fenntartja azt a hipotézist, amely szerint az allegória kiterjesztett metaforikus projekció, allegóriaértelmezése azonban a metaforikus projekció kiterjesztését

illetően kidolgozottabbá válik. Úgy véli, hogy a metaforikus projekció allegorikus kiterjesztésekor az allegória alapjául szolgáló metaforikus projekció forrástartománya egy fiktív jelenetként épül ki a szövegértelmezés mentális terében:

„Allegorical scenes, that is, metaphorical sources interpreted as possible situations, are not blended spaces. They have, instead, a definite metaphysical status, that of frequently fantastic possibilities. The fantastic properties of these possibilities originate in processes of blending. Although they are not themselves blends, allegorical scenes derive from blends” (Crisp 2008: 129).

Felfogása szerint az allegóriaértelmezés során kiépülő mentális terek blendekből³ származtatott fiktív jelenetek. Ezek ontológiai státuszukat tekintve nem blendek, hanem a blend konceptuális tartalmát lehetséges világok töredékeiként „újra berendező” fiktív jelenetek. Az olvasóra gyakorolt hatásukat tekintve a blendhez hasonlítanak abban a tekintetben, hogy képesek a céltartomány fogalmi újrastrukturálására, illetve újszerű, előre nem látható minőségek feltárására a céltartománnyal kapcsolatban.

Crisp (2005b) az allegóriát a szimbólummal összefüggésben vizsgálja, az allegóriaértelmezést és az allegória mint trópus esztétikai megítélését diakrón vizsgálat tárgyává teszi. Történeti áttekintésben kiemeli, hogy a szimbolizmus irányzata volt az, amely évszázadokra megalapozta a szimbólum allegóriával szembeni primátusát a szépirodalom és az irodalomtudomány egyes területein. A szimbolizmus irányzatának központi gondolata a jelentés és forma organikus egysége, amelyet a szimbolista esztétikában a szimbólumok testesítenek meg a legteljesebb mértékben. Ezzel szemben az allegória azért esik kedvezőtlen megítélés alá, mert a jelentés és forma összekapcsolása ebben az esetben véletlenszerűnek, tetszőlegesnek hat, kifejtése pedig teljes szövegegységet igénylő, monoton és nehézkes. Vagyis a szimbolisták meglátása szerint a szimbólum újszerű fogalmi tartalmak kompakt és hatékony kifejezője, míg az allegóriánál a jelentés mechanikus módon épül ki, megbontva ezzel a forma és a jelentés egységét. Az allegória változó esztétikai megítélésén túl funkcionális kognitív szemszögből tekintve a történeti vizsgálat leglényegesebb hozadéka az, hogy belőle feltárható az esztétikai értékítéleteket megalapozó allegóriafogalom. A szimbolizmus kiemeli (és egyúttal negatívumként értékeli), hogy az allegória szövegbeli megjelenései a szimbólumhoz viszonyítva terjedelmesebbek, valamint a konkrét és elvont értelmi szint lépésenkénti összekapcsolása az olvasói szövegtapasztalás szerint az allegória esetében jobban nyomon követhető, mint a szimbólumok esetében. Emellett az allegorikus kifejtés strukturált, folyamatos és következetes, míg a szimbólumok a szövegszintű kifejtésüket tekintve inkább sporadikusak, nem pedig a teljes szöveget behálózó struktúrájúak.

A Gibbs (2011) és Okonski (2015) által képviselt kutatási irány kognitív pszichológiai indíttatású. Gibbs (2011) szerint az allegorikus értelmezés az interpretáció egyik alapvető módusza – ez a megállapítás a testesültség (*embodiment*) jelenségére és a fogalmi metaforáknak az emberi megismerés egészét átható jellegére épül. Gibbs központi állítása, hogy az allegorikus értelmezés olyan alapvető értelemkeresési stratégia, amely a forrástartománnyal kapcsolatos (testesült) tapasztalatok mentális szimulációjának képességén alapul:

„My major claim is that understanding allegory involves embodied simulations of what certain actions, including source-to-target domain mappings, must be like or feel like. The process of running these simulations and what they produce represents our understandings of allegories. [...] Allegoresis is our imaginative projection into other minds and worlds, and is »cognitive« precisely because much abstract cognition is inherently embodied and imaginative” (Gibbs 2011: 129).

Ebben a megközelítésben az allegória alapját képező metaforikus projekció forrástartományához kapcsolódó testesült tapasztalatok, illetve ezek mentális szimulációja az allegória értelmezésének kulcsa.

Okonski (2015) az allegóriaértelmezést szintén a mentális szimuláció egy fajtájának tekinti, pszicholingvisztikai kísérleteinek eredményei valószínűsítik a testesültség központi szerepét az allegóriaértelmezésben. A kísérletek során a kísérleti alanyok Adrienne Rich *Diving Into The Wreck* c.

³ A blend a fogalmi integráció (blending) eredményeként előálló integrált mentális tér. A fogalmi integráció elméletének (vö. pl. Kövecses–Benczes 2010: 173–192) fogalmi apparátusához tartozó fogalom.

allegorikus költeményét értelmezik, amely szó szerinti jelentését tekintve a víz alá merülés élményét írja le, és nem tartalmaz az elvont jelentésre vonatkozó explicit nyelvi utalást. Figyelemre méltó, hogy a válaszadók azon csoportjai is létrehozta allegorikus olvasatokat, akiknél az előfeszítésként megadott téma a szöveg konkrét, szó szerinti értelméhez (a víz alá merüléshez) kötődött. Ez megerősítheti azt a feltevést, amely szerint az allegorikus értelmezés egy alapvető értelemkeresési stratégia. Az említett adatközlők által létrehozott elvont olvasatok emellett nagyfokú tartalmi egységességet mutattak: a megkérdezettek főbb értelemkeresési irányokként olyan olvasatokat neveztek meg, mint például: „egy zátonyra futott romantikus kapcsolat” vagy „a múlt kudarcainak felidézése mint víz alá merülés”. Vagyis az allegorikus olvasatokat elsősorban az allegória forrástartományához kapcsolódó, lexikalizálódott metaforikus nyelvi kifejezések mentén alakították ki. Ezenkívül a kísérleti eredmények arra is következtetni engednek, hogy az allegorikus értelmezés az olvasói szövegtapasztalást alapul véve nem feltétlenül egyetlen központi metaforikus projekció lineáris kiterjesztése, hanem az értelmező ún. „mini allegóriákkal” dolgozik:

„The analysis of mini-allegories further supported this notion that participants are using multiple source domains and multiple mini-allegories to create an allegorical ambiance derived from dynamic, embodied cognitive tendencies. Rather than mapping out metaphorical relationships in a linear fashion, meaning emerged from participant’s construction of their own allegorical ambiance via mini-allegories and multiple source domain references” (Okonski 2015: 87).

A „mini allegória” lényege, hogy több forrástartomány elemeit, testesült tapasztalatait dinamikusan összehangolja allegorikus értelemtulajdonítást kiváltó mentális szimulációvá.

Összegezve az eddig bemutatott kutatási irányokat és elméleteket látható, hogy a funkcionális kognitív kutatások kérdésfeltevései nagyrészt az allegória alapját képező metaforikus projekció kiterjesztésének művelete, valamint a testesültség és a mentális szimuláció allegóriaértelmezésben betöltött szerepe köré összpontosulnak. Az allegóriakutatás retorikai és funkcionális kognitív irányzatainak körvonalazása után a következő, 3. alponthban a kognitív nyelvészet fogalmi apparátusának két olyan elemét mutatom be, amelyeket az allegorikus értelemképzés kognitív poétikai modellálásába bevonható eszközöknek tartok.

3. Az allegorikus értelemképzés kognitív poétikai leírásába bevonható kognitív nyelvészeti eszközök

Egy olyan lehetséges kognitív poétikai modellben, amely két feldolgozási szintet (mikro- és makroszintet) különít el, az allegorikus értelemképzés makroszintjének vizsgálata a szövegvilág, valamint az irodalmi sémák (*literary schemas*) fogalmára támaszkodva javasolható. Az irodalmi sémák mellett a szövegvilág azért válhat önálló vizsgálati szemponttá, mert segítségével számba vehetők az olyan, irodalmi sémákhoz nem besorolható konceptuális tartalmak is, amelyek az allegorikus értelemképzés makroszintjét támogatják. Az allegorikus értelemképzés mikroszintjén kiépülő eseményláncolat pedig elemi figyelmi jelenetekbe⁴ ágyazott jelentésszerkezetekre bontható fel. Az elemi figyelmi jelenetek és a rajtuk végrehajtott konstruálási műveletek a langackeri grammatika (vö. pl. Langacker 2008) fogalmi apparátusának azon részével térképezhetők fel, amely az elemi jeleneteket reprezentáló tagmondatok modellálására alkalmas. Ennek segítségével a későbbiekben kidolgozhatóvá válhat az allegorikus értelemképzés mikroszintjének, azaz konkrét értelmi szintjének mentális ösvénye.⁵

⁴ A közös figyelmi jelenet fogalmához vö. Tátrai 2011.

⁵ A mentális ösvény (*mental path*) Langacker (2008) meghatározásában a mentális letapogatás (*mental scanning*) mint művelet során bejárt útvonalat jelöli. Mentális ösvényen az elemi történések és interakciók konceptualizálásának, vagyis fogalomként való megragadásának sémáját értjük, egy olyan konceptuális archetípust, mely az energiaátvitelen alapul. Az allegória konkrét értelmi szintjén a szövegben megjelenő eseményláncolatok a FORRÁS–ÖSVÉNY–CÉL séma alapján rendeződnek el. Ez azt jelenti, hogy az allegóriák egy csoportjának konkrét értelmi szintjén megjelenő eseményláncolat legtöbbször egy út, ösvény bejárásaként ragadható meg, ilyen értelemben pedig a FORRÁS–ÖSVÉNY–CÉL séma egyik instanciálódásának tekinthető. Ennek a mentális ösvénynek a kiépülését támogatják az allegorikus értelemképzés makroszintjén az irodalmi sémák. (Vö. FORRÁS–ÖSVÉNY–CÉL vagy KIINDULÓPONT–ÚT–CÉL séma, Kövecses–Benczes 2010: 135–136, Tolcsvai Nagy 2010: 42.)

A következőkben definiálom a lehetséges kognitív poétikai modell makroszintjén alkalmazásba vett két kognitív nyelvészeti fogalmat, a szövegvilág (3.1.), valamint az irodalmi sémák (3.2.) fogalmát. Ezen fogalmaknak a kognitív poétikai vizsgálatokban elemzési szempontként való alkalmazhatóságát Conrad Ferdinand Meyer *Két vitorla* c. allegorikus verses költeményére vonatkoztatva illusztrálom. Az itt bemutatott kognitív poétikai elemzés azonban mindössze javaslatokat fogalmaz meg arra vonatkozóan, hogy a szövegvilág és az irodalmi sémák miképp és mely pontokon építhetők be az allegóriaértelmezés egy lehetséges kétszintű kognitív poétikai modelljébe. Az elemzés emellett a szövegvilág és az irodalmi sémák érintkezési pontjaira is rá kíván mutatni a kognitív poétikai modellen belül.

3.1. Szövegvilág

A kognitív szövegtan megközelítésében (vö. pl. Tolcsvai Nagy 2001) mind a szövegalkotás, mind a szövegmegértés dinamikus folyamat, amelynek során a beérkező észlelések és a konceptuális tudás aktivált részei a szövegvilágban összegződnek. A szövegvilág fogalma ebben a megközelítésben a szövegek létrehozása és megértése során a befogadó által létrehozott mentális modellre vonatkozik; egy olyan reprezentációs konstrukciót jelöl, amely magában foglalja az aktuálisan használatba vett konceptuális tartalmakat, a rajtuk elvégzett műveleteket, valamint azokat a hosszú távú memóriában tárolt információkat, amelyek egy (adott esetben írott) szöveg olvasásakor megalapozzák, illetve alakítják az előzetes olvasói elvárásokat. A retorikai hagyományban meghatározó és a funkcionális kognitív stilisztikák által is kiindulópontként használt quintilianusi definíció kiemeli, hogy az allegória a szöveg nyelvi szintjén kibontakozó trópus. Ezzel összhangban az allegória kognitív poétikai vizsgálata során az allegóriát mint trópusot a szövegtapasztalatokból absztrahálódó és elsősorban a szöveg szintjén kiépülő figyelemirányítási mintázatnak, a szöveg nyelvi szintjén érvényesülő kettős figyelemirányítási séma instanciálódásának tekinthetjük. A szövegvilág mentális modellje szövegszintű nyelvi egységek értelemszerkezetének kiépüléséhez nyújt funkcionális kognitív támpontokat, ezért célszerű ezt a mentális modellt bevonni az allegóriaértelmezés kognitív poétikai modelljének megalapozásába a modell makroszintjén.

Értelmezésemben az allegorikus értelemképzés folyamata is egy szövegvilág mentális modelljébe illeszthető, ezért az allegorikus szövegvilág fogalmát mint munkadefiníciót használok azon speciális szövegvilágokra, amelyekben allegorikus értelemképzés zajlik.

3.2. Irodalmi sémák (*literary schemas*)

Stockwell (2002) terminológiája szerint az ún. *schema poetics* a kognitív poétika azon területének megnevezése, amely az irodalmi szövegfeldolgozás során használatba vett sémák fajtáit és szerepét vizsgálja. A stockwelli sémafogalom általánosságban lefed minden olyan fogalmi szerveződést, amely információkat strukturál – így a konceptuális tudás más elméleti keretekben frame-ként vagy scriptként definiált részeit is. Ezek a sémák olyan irodalmi tapasztalatokból származó rendszerezett ismereteket tartalmaznak, amelyek alakítják az előzetes olvasói elvárásokat, és koordinálják az értelemképzést. Stockwell (2002) megkülönböztet a tárgyi világgal kapcsolatos, közvetlen tapasztalati alapon létrejövő ismereteket magukban foglaló tartalmi sémákat (*world schemas*), valamint a szépirodalmi ismeretektől álló szövegsémákat és nyelvi sémákat (*text schemas*, *language schemas*). Ahogyan Kocsány (2008a) rávilágít, a retorikai hagyomány az allegóriát mindig egy előzetes háttértudást, praetextust feltételező, működésbe hozó kettős szövegnek tekintette. Ez a háttértudás összefoglaló megnevezése „mindazon ismereteknek, képzeteknek, eseményeknek, helyzeteknek, amelyek megelőlegezik az allegóriát” (Kocsány 2008a: 64). A praetextus fogalmát a kognitív nyelvészet szemléleti keretébe áthelyezve ez a háttértudás egy olyan allegorikus szövegvilágnak feleltethető meg, amely a konceptuális szerveződés különböző szintjeiről származó, eltérő konceptuális tartalmakat olvaszt egybe.⁶ Ennek a háttértudásnak a differenciáltabb feltárásához az irodalmi sémák nyújthatnak további támpontokat.

⁶ Langacker (2008) szerint a konceptuális tudás a következőképpen épül fel: (1) alapszintű tartományok, (2) komplex konceptualizációk: frame, IKM, (3) mentális terek. Ez a hierarchia a konceptuális szerveződés komplexitásának különböző szintjeit tükrözi.

Összegezve az eddigieket, az allegorikus értelemképzés lehetséges kognitív poétikai modellje a fentiekben javasolt fogalmak segítségével a következőképpen írható le: a kognitív poétikai modell mikroszintjén egy mentális ösvény bejárása zajlik, ez az allegorikus jelentésképzés során létrejövő konkrét értelem egy elemi figyelmi jelenetekre bontható eseményláncolat. A modell makroszintjén a konkrét értelem mentális ösvénye mentén az irodalmi sémák bevonásával további értelmezési szintek nyílnak meg, amelyek mind az allegorikus szövegvilág mentális modelljében helyezhetők el, és konzisztens allegorikus olvasatokat eredményeznek.

Az irodalmi sémák allegorikus szövegvilágon belüli működését Conrad Ferdinand Meyer *Két vitorla* c., alább idézett allegorikus költeményét alapul véve szemléltetem.

Két vitorla

Két könnyű vitorla
ragyog a tavon;
lágyan dagadozva
fut, elsuhanón.

Ha egyik a szélben
ujjongani kezd,
a másik is éppen
úgy érzi meg ezt.

Ez szállni ha vágyik,
az is kifeszül,
s ha fárad, a társa
is elnehezül.

(Fordította: Rónay György)

A tárgyi világgal kapcsolatos, jórészt közvetlen tapasztalati alapon létrejövő, rendszerezett ismeretek (pl. HAJÓZÁS, UTAZÁS) mellett a műnemmél (líra), a műformával (vers) és az allegóriával mint trópusokkal kapcsolatos szövegsémák is koordinálhatják a jelentésképzést. A szépirodalmi ismeretekből álló szövegsémákat és nyelvi sémákat heterogén és egy átlagolvasó esetében vulgarizált irodalomelméleti ismeretek, illetve az ezekből összeállított tág és provizórikus értelmezési keretek alkotják. Ezekre támaszkodva keletkezhetnek látens olvasói elvárások például a vers központi témájával kapcsolatban. A jelenkori átlagolvasó számára már a szövegforma is kiindulópontja lehet az értelmezést elindító következtetéssornak.

1. A verses forma a szöveg tördelése alapján szembetűnő.
2. A szöveg ennek megfelelően magán viseli a vers egyik tipikus formai jegyét, és potenciálisan a vers tipikusnak ítélt tartalmi jegyeit is magán viselheti, amennyiben hangulatok, érzelmek, a lírai én belső világa képezi a vers tárgyát.
3. A szövegfeldolgozás folyamata során a vers tipikus formai jegyei közül a rím (keresztrím: a b a b) is azonosíthatóvá válik, és ez is támogathatja a szöveg besorolását a lírai dal kategóriájába.
4. A második versszak megerősíti a vers témájával, tartalmával kapcsolatos látens előfeltevést (hangulatok, érzelmek, a lírai én belső világa), amelyet az olvasó kezdetben feltehetően csupán a formai jegyekre alapozva tudott megfogalmazni.
5. Ez a fokozatosan beigazolódnak előfeltevés a központi témával kapcsolatban a korábban olvasottak visszamenőleges újraértelmezését, új, elvont tartalmi sémákba (EMBERI KAPCSOLATOK, ÉRZELMEK) való beillesztését vonhatja maga után.

Tehát a tisztán irodalmi ismeretekből összeállított szövegséma (verses forma) és az ehhez szorosan kapcsolódó tartalmi sémák (EMBERI KAPCSOLATOK, ÉRZELMEK) ez esetben iránymutató szerepet tölthetnek be az allegorikus értelemképzés makroszintjén.

A lehetséges szövegsémák és nyelvi sémák után térjünk át a szövegfeldolgozás során potenciálisan aktiválódó tartalmi sémákra. A kezdeti szakaszban az első sémaaktiváló nyelvi egység maga a cím, elsősorban annak főnévi eleme (*vitör*la). A VITÖRLA konceptus referenciapontként aktiválhatja a HAJÓ konceptust, amely a hajók kanonikus funkciója miatt maga is a HAJÓZÁS, TENGERI UTAZÁS, SZÁLLÍTÁS fogalmi keretbe ágyazódik bele. A HAJÓZÁS értelmezési keret az első és második versszakban a közvetlenül a hajózással asszociálható kifejezések miatt végig aktív (ezek sorrendben a következők: *vitör*la, *tavon*, *szélben*). A vers vége felé haladva azonban a HAJÓZÁS fogalmkörébe tartozó kifejezések egyre ritkábban fordulnak elő, így arra következtethetünk, hogy a HAJÓZÁS értelmezési keret aktiváltságának mértéke is fokozatosan csökken. A HAJÓZÁS értelmezési keret fokozatos háttérbe szorítása szignifikáns a figyelemirányítás szempontjából: az elsődleges értelmezési keret lecserélését és továbbiak aktiválását támogatja. Ezek az értelmezési keretek mindenképpen egy magasabb absztrakciós szinten helyezkednek el, és vélhetően már korábban is elérhetőek voltak asszociációk láncolatán keresztül, például lexikalizálódott metaforikus jelentéseken keresztül. A vizsgált versben a HAJÓZÁS értelmezési keret több fogalmi metaforához kapcsolódhat áttételesen (pl. AZ ÉLET UTAZÁS, A SZERELEM UTAZÁS), lexikalizálódott metaforikus kifejezéseken keresztül, melyek megtalálhatók a magyar nyelvben is. A fenti fogalmi metaforához kapcsolódó, lexikalizálódott metaforikus kifejezésekre néhány példa a magyar nyelvből:

(1) AZ ÉLET UTAZÁS

életút, az élete során hosszú utat járt be

(2) A SZERELEM UTAZÁS

a kapcsolatuk zátonyra futott, a kapcsolatuk zsákutcába jutott, megfeneklett

Ezek az összefüggő fogalmi metaforák lehetséges tartalmi sémákként hasznosulhatnak az allegorikus értelemképzés során, és konzisztens allegorikus olvasatokat eredményezhetnek.

4. Összegzés és kitekintés

Dolgozatomban az allegóriaértelmezés mentális folyamatának vizsgálata során két kognitív nyelvészeti fogalom, a szövegvilág és az irodalmi séma vizsgálati szempontként való alkalmazhatóságát mutattam be, Conrad Ferdinand Meyer *Két vitör*la c. allegorikus költeménye kapcsán. A dolgozat mellett érvelt, hogy az allegorikus értelemképzés kognitív poétikai modelljének makroszintjén a szövegvilág és az irodalmi sémák (a tartalmi, illetve a szöveg- és nyelvi sémák) fogalmaival megragadhatók és modellbe rendezhetők azok az irodalmi ismeretek, amelyek iránymutatóként szolgálnak az elvont allegorikus értelem kialakításakor. Azonban mélyebb elméleti alapot és további kutatásokat igényel annak feltárása, hogy az allegorikus jelentésképzés során az irodalmi sémák milyen módon integrálódnak a mikroszintű feldolgozásba.

Szintén további vizsgálatokat igényel az a kérdés, hogy az allegorikus jelentésképzés kognitív poétikai modelljén belül, a modell mikroszintjén hogyan hangolható össze a Crisp (2005a, 2008) által javasolt fiktív allegorikus jelenet, Okonski (2015) mentális szimulációra épülő allegóriamodellje, valamint a langackeri elemi jelenetreprezentációk feltételezése.

Forrás

Meyer, Conrad Ferdinand 1943 [1882]. *Két vitör*la. Ford. Rónay György. In *Két nyelvű remekművek. Conrad Ferdinand Meyer válogatott versei*. Budapest: Franklin-Társulat.

Hivatkozott szakirodalom

- Crisp, Peter 2001. Allegory: conceptual metaphor in history. *Language and Literature* 10/1: 5–19.
- Crisp, Peter 2005a. Allegory, Blending and Possible Situations. *Metaphor and Symbol* 20/2: 115–131.
- Crisp, Peter 2005b. Allegory and symbol – A fundamental opposition? *Language and Literature* 14/4: 323–338.
- Crisp, Peter 2008. Between extended metaphor and allegory: is blending enough? *Language and Literature* 17/4: 291–308.
- Czetter Ibolya 2008. Alakzat. In Szathmári István (szerk.): *Alakzatlexikon. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 23–25.
- Gavins, Joanna – Steen, Gerard (eds) 2003. *Cognitive poetics in practice*. London – New York: Routledge.
- Gibbs, Raymond W. 2011. The allegorical impulse. *Metaphor and Symbol* 26: 121–130.
- Kocsány Piroska 2008a. Allegória. In Szathmári István (szerk.): *Alakzatlexikon. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 63–71.
- Kocsány Piroska 2008b. Trópus. In Szathmári István (szerk.): *Alakzatlexikon. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 587–589.
- Kocsány Piroska – Szikszainé Nagy Irma 2006: *Előtanulmányok egy tervezett alakzatlexikon számára*. Az alakzatok világa 16. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kövecses Zoltán – Benczes Réka 2010. *Kognitív nyelvészet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive grammar. A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Okonski, Lacey 2015. *Diving into the wreck: embodied experience in the interpretation of allegory*. UC Santa Cruz: Electronic Theses and Dissertations.
- Simon Gábor 2012. *Egy kognitív poétikai rímelmélet megalapozása*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Stockwell, Peter 2002. *Cognitive poetics. An introduction*. London: Routledge.
- Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2003. Az alakzatok kognitív nyelvészeti megalapozása. In Szathmári István (szerk.): *A retorikai-stilisztikai alakzatok világa*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 172–179.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2010. *Kognitív szemantika*. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Vandaele, Jeroen – Brône, Geert 2009. Cognitive poetics. A critical introduction. In Brône, Geert – Vandaele, Jeroen (eds): *Cognitive poetics. Goals, gains and gaps*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter. 1–29.

MOLNÁR MÁRIA
Debreceni Egyetem
molnarmaria9@gmail.com

DATÍVUSZRAGOS NÉVSZÓT TARTALMAZÓ, OKSÁGI VISZONYOKAT KIFEJEZŐ KONSTRUKCIÓK JELENTÉSTANI VIZSGÁLATA¹

Pomázi Bence

A dolgozat datívuszragos névszói komponens tartalmazó, oksági viszonyokat kidolgozó konstrukciók szemantikai vizsgálatával foglalkozik. A vizsgálat jelentősége, hogy a *-nak/-nek* ragot tartalmazó konstrukciók tipikusan latívuszi viszonyokat jelenítenek meg (tehát végpont felé való irányulásra utalnak), az oksági viszonyt azonban tipikusan ezzel ellentétes irányúként gondolnánk megragadhatónak. A tanulmány arra keresi a választ, hogy hogyan illeszthetők be az ilyen viszonyok a rag jelentésszerkezetét szervező FORRÁS–ÖSVÉNY–CÉL képi sémába. A korpuszalapú vizsgálat valós nyelvi példákon keresztül mutatja be azokat az eseteket, amikor más nyelvi elemek jelentésszerkezetében is megjelenik mind az ok, mind a cél kifejezése, illetve a tipikustól ilyen módon eltérő datívuszragos konstrukciókat tárgyal. Az oksági viszonyok kifejezésére magyarázatot adhat a tipikus konstrukciók átalakulása, valamint az, hogy ezekben az esetekben nem kiváltó, hanem motiváló okról lehet szó. A vizsgálat a funkcionális kognitív nyelvelírás keretében keres magyarázatot a jelenségre.

1. Bevezetés, kutatási kérdés

Tanulmányom olyan szerkezetekkel foglalkozik, amelyek datívuszragos névszót tartalmaznak, és oksági viszonyokat kifejező konstrukciók felépítésében vesznek részt. A kutatás újdonságát az jelenti, hogy míg a *-nak/-nek* ragos névszókban a rag tipikusan valamilyen latívuszi irányú viszonyt dolgoz ki, ezekben a konstrukciókban az irány látszólag megfordul, és a rag jelentése egy jelenet forrására utal. Ezt a jelenséget vizsgálom elsősorban a funkcionális kognitív szemantika nézőpontjából (vö. Lakoff 1987), a FORRÁS–ÖSVÉNY–CÉL idealizált kognitív modellel összefüggésben. A vizsgált anyagban előforduló szerkezeteket konstrukciókként (vö. Langacker 2009, Goldberg 2006) értelmezem.

A dolgozat először a kutatás elméleti keretének a téma szempontjából fontos megállapításait tekinti át (2.): röviden felvázolja, hogy a nyelvi adatok szemantikai elemzését ebben a keretben milyen szempontok irányítják. A 2.1. alpont a kategorizáció fogalmát mutatja be a prototípuselmélettel összefüggésben, valamint a képi sémák működését ismerteti, különös tekintettel a FORRÁS–ÖSVÉNY–CÉL képi séma működésére. A 3. alpont a nyelvi adatok forrását és feldolgozásuk módját tárgyalja.

Hogy a vizsgálat relevanciáját a dolgozat képes legyen hangsúlyozni, a 4.1. alpontban a szemantikailag prototipikusnak mondható, datívuszragos komponens tartalmazó konstrukciók felvázolása következik. A 4.2. alpont az ehhez képest fordított irányulású oksági kapcsolatokról szól. A 4.2.1. példákat szolgáltat azokra az esetekre, amelyek alátámasztják, hogy a nyelvben az ok és a cél kifejezése több szerkezetben is összeér, a tipikustól eltérő, oksági viszonyokat megkonstruáló datívuszragos szerkezetek vizsgálata pedig 4.2.2. alpontban olvasható. Az 5. alpont összefoglalja a kutatás eredményeit.

A tanulmány azt a kérdést kívánja körüljárni, hogy mi lehet az oka annak, hogy egy alapjelenítésében latívuszi irányú (cél felé mutató) viszonyokat kidolgozó rag előfordul oksági viszonyokat megjelölt szerkezetekben is, amelyeknek az irányultsága (látszólag) ellentétes a latívuszi iránnyal.

2. Elméleti keret

A vizsgálat az előbb említettek szerint tehát a funkcionális kognitív nyelvelírási keretet veszi alapul. E szerint a felfogás szerint a grammatikában a szemantikai és a fonológiai szerkezet együtt szimbolikus egységet alkot, és az egyik felidézi a másikat (Langacker 1987: 58, 2008: 5, Tolcsvai Nagy 2017: 215).

¹ A tanulmány az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

A nyelvi egységeket ez a felfogás inherens jelentéssel rendelkező konstrukciókként (Langacker 2009, Goldberg 2006), vagyis forma–funkció párokként értelmezi, amelyek jelentése lehet kompozicionális is.

A funkcionális kognitív nyelvtudomány vizsgálódásainak középpontjában a jelentés áll. A nyelvi jelentés ebben a keretben kategorizáció és a használaton alapuló konstruálás eredménye. A grammatikai elemeknek – például az esetragoknak – is van jelentése (vö. pl. Tolcsvai Nagy 2017: 371), de ez a jelentés a tipikusnak tételezett lexémák jelentéséhez képest sematikusabb: a grammatikai elemek jelentése a lexikai elemekéhez képest kevesebb alszerkezetből áll. Az esetragok jelentése elsődlegesen általában valamilyen helyviszonyt dolgoz ki, erre épül rá a poliszém jelentésstruktúra. A rag által megkonstruált viszony a rag jelentésszerkezetében sematikusán benne lévő figurák, a trajektor és a landmark viszonyát profilálja. A jelentés kiterjesztése történhet metaforizációval, metonimizációval vagy a sematikus figurák, illetve a közöttük lévő viszony megváltozásával is.

2.1. A kategorizáció és a képi sémák

Az emberi elmében a világ dolgai és az ezek közötti viszonyok a különböző megismerési folyamatok során kategóriákba szerveződnek, a kategóriákba rendeződés pedig képi sémák, vagyis idealizált kognitív modellek segítségével történik (Lakoff 1987: 13). A modellek elemei közötti szisztematikus kapcsolatok poliszém jelentéshálózatok kialakulásához is vezethetnek.

A nyelvben feldolgozódik a megismert világ és annak viszonyai, az emberi megismerésnek pedig az egyik alapvető folyamata a kategorizáció: a megismert világ dolgait kategóriákba, vagyis a megfigyelt és elvont közös tulajdonságaik alapján szerveződő rendszerekbe soroljuk. Rosch (1978: 30) kiemeli, hogy a kategóriák a prototípuselvnek, illetve a családi hasonlóság elvének megfelelően szerveződnek, a kategóriahatárok pedig (mindebből következően) rugalmasak. A kategóriák elemei nem egyformán reprezentatívak a kategóriára nézve (Geeraerts 1989: 592): vannak központibb kategóriaelemek, amelyek a kategóriát jellemző tulajdonságok közül többel rendelkeznek, illetve vannak marginálisabb elemek, amelyek az elvont közös tulajdonságokból kevesebbet tartalmaznak. Egy adott kategória „legjobb példánya” a prototípus (Lewandowska-Tomaszczyk 2007: 146).

A nyelvi elemeket – a világ más jelenségeihez hasonlóan – prototípuselven szerveződő kategóriákba sorolja az elménk. A nyelvi jelentés absztrakcióval, sematizációval és kategorizációval alakul ki, a fogalmi struktúrák létrehozásában pedig részt vesznek a képi sémák is (vö. pl. Tolcsvai Nagy 2017: 216–225). A poliszém szemantikai szerkezetek kiépülését a képi sémák működése is megalapozza (Lewandowska-Tomaszczyk 2007: 153).

A képi sémák (Lakoff 1987) a térbeli tájékozódással, a mozgással, a fizikai érzékeléssel függnek össze (Tolcsvai Nagy 2013: 154). Ilyen képi séma például a TARTÁLY, a RÉSZ–EGÉSZ, a KAPCSOLAT, a CENTRUM–PERIFÉRIA vagy a FORRÁS–ÖSVÉNY–CÉL. A datívuszrag poliszém jelentésrendszerét ez utóbbi strukturálja. A FORRÁS–ÖSVÉNY–CÉL képi séma az úton levés fizikai tapasztalatán alapul (Lakoff 1987: 275), vagyis arra a konkrét fizikai tapasztalatra épül, hogy amikor úton vagyunk, valahonnan valahová tartunk. A képi séma strukturális összetevői a FORRÁS (az út kiinduló pontja), az ÖSVÉNY (a megtett út), a CÉL (az út végpontja), illetve az IRÁNY, amely a CÉL felé mutat.

3. Anyag és módszer

A jelen tanulmányban bemutatott nyelvi adatok valós példák, amelyek a Magyar Nemzeti Szövegtár 2. (a továbbiakban: MNSZ2) szövegadatbázisból származnak. Mivel jelentésekre nem lehet rákeresni a korpuszban, a találatok többnyire célzott keresések eredményei. A célzott keresések során a *Magyar grammatika* (Keszler 2000: 444) és a *Mondattani elemzések* c. munka (Rác–Szemere 1985: 84) azon listáit használtam kiindulópontnak, amelyek *-nak/-nek* ragos okhatározói szerkezeteket soroltak fel. Ezeket kívül levéltem az MNSZ2-ben egy 200 elemű véletlen mintát datívuszragos névszókra, amely további példákat, illetve ötleteket adott ilyen szerkezetek kereséséhez.

A dolgozat részét képezi azon szerkezetek vázlatos bemutatása is (4.1.), amelyekben a képi séma a rag jelentésszerkezete szerint tipikusan működik, illetve emellett oksági viszonyt kifejező konstrukciókat is tárgyalok (4.2.1.). A példák forrása ezekben az esetekben is az MNSZ2.

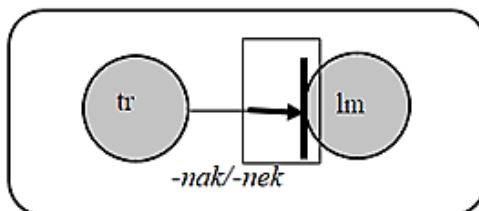
4.1. A datívuszrag prototipikus megvalósulásai

A FORRÁS–ÖSVÉNY–CÉL képi séma kiemelt összetevői a rag jelentésszerkezete szerinti prototipikus konstrukciókban: a CÉL, az ÖSVÉNY utolsó szakasza, illetve a CÉL felé mutató IRÁNY – ez tehát a latívuszi irányultságú jeleneteket megkonstruáló konstrukciók esetében tipikus jelentésszerkezet (vö. pl. Tolcsvai Nagy 2013: 262–264).

A datívuszrag – sok más határozóraghoz hasonlóan – kezdetben helyviszonyt jelölt, és elsődleges jelentésében a szinkroniában is ennek megfelelő jelenetek kidolgozásában vesz részt. Ezt alátámasztja a *-nak/-nek* rag etimológiája is. A datívuszrag grammatikalizációs folyamatok során alakult ki (Korompay 1991), az alapnyelvi eredetű **nā* 'ez' jelentésű mutató névmás és a szintén alapnyelvi eredetű **-k* helyhatározórag² kapcsolatából jött létre morfológizációval (Ladányi 2017: 650–651). Ez azt jelenti, hogy számos más, ősi eredetű határozóragunkhoz hasonlóan a datívuszrag is eredetileg helyviszony kifejezésére szolgált; jelentése később ebből absztrahálódott, és így vált képessé határozói, illetve birtokos viszony jelölésére is. A rag poliszém jelentéshálózata tehát az olyan szerkezetekből alakult ki, mint a *nekiütözik valaminek, égnék áll a haja, északnak tart, a hegynek megy* stb. A *-nak/-nek* rag jelentésstruktúrájában ezért ezt a jelentést tartom prototipikusnak.

Ez esetben a prototipikus és a leggyakoribb jelentés nem esik egybe: egy 500 elemű véletlen találati listán, amelyet a szinkron nyelvvállapotot tükröző MNSZ2 adatbázisából hívtam le datívuszragos névszókra, a közvetlen helyviszonyt profiláló ragok száma mindössze 7 volt. A vonatkozó szakirodalommal összhangban (vö. Lewandowska-Tomaszczyk 2007: 148, Radden–Panther 2004) azonban a poliszém jelentéshálózaton belül azt a jelentést tartom prototipikusnak, amely a további jelentések kialakulását, a jelentéskiterjesztést motiváló kognitív modellel összefüggésben értelmezhető. Ennek megfelelően dolgozatomban a CÉL felé irányulást profiláló esetragos kompozitumokat értelmezem prototipikusként; ezek körébe az oksági viszonyok kifejezőeszközei általában nem tartoznak bele.

A *-nak/-nek* rag elsődlegesen olyan jelenetek megkonstruálásában vesz részt, amelyekben egy önálló mozgásra képes vagy mozgatható entitás (az elsődleges figura, a trajektor, vö. Langacker 1987: 231–236) egy meghatározott utat megtéve, annak végén egy nagyobb, térbeli kiterjedéssel rendelkező dolog (a másodlagos figura, a landmark) felületéhez ér, és azzal fizikailag érintkezik. Ezt mutatja az 1. ábra.



1. ábra. A *-nak/-nek* rag elsődleges jelentésének sémája

Az alábbi, (1) és (2) példamondatok helyviszonyt konstruálnak meg. Az (1)-ben a trajektor, az ÁGENS fizikailag érintkezik is a landmarkkal, a (2) ennél elvontabb viszonyt konstruál meg, hiszen a *-nak/-nek* ragos összetevő ebben az esetben irányt dolgoz ki, nem pedig egy felülettel rendelkező dolgot, amellyel fizikailag érintkezni lehet.

(1) Karin feje a *falnak* ütközik.

(2) Párkánynál kellett átmennünk a hídon, hogy menjünk *Esztergomnak*.

Szintén az említett képi sémába illeszkedő és tipikus megvalósulás a részes eset kidolgozása, vagyis a datívuszi funkció. A (3) példában a jelenet trajektora, az ÁGENS egy entitást a fizikai térben eljuttat egy másik szereplőhöz (vö. Tolcsvai Nagy 2013: 263). A jelenet játszódhat a fizikai és metaforikus térben

² A **-k* véghatározórag, amelyet a mai magyar nyelvben pl. az *-ig* g-je is öriz.

is, az átadott dolog és a cél is lehet metaforikus. Az argumentumstruktúra-szerkezetben ekkor a datívuszragos komponens a BENEFICIENS tematikus szerepét dolgozza ki (vö. pl. Goldberg 2006).

(3) [a] javaslatot a tüntetés szervezői két napja átadták a város *polgármesterének*

A (3) példamondatban a jelenet ÁGENSei, a szervezők egy (PÁCIENSként megkonstruált) dolgot (javaslatot, illetve az azt tartalmazó dokumentumot) a térben eljuttatják a kedvezményezetthez (a BENEFICIENShez). Az útnak, amelyen tárgymanipuláció által a PÁCIENS egyik pontból a másikba eljut, a végpontját dolgozza ki a datívuszragos komponens.

Vita tárgyát képezi, hogy a birtokos viszony megkonstruálása beletartozik-e a datívuszrag polyszém jelentéshálózatába, vagy számolni kell egy önálló genitívuszi esettel (vö. pl. Ladányi 2017: 585). Ezzel a kérdéssel a jelen dolgozat részletesen nem foglalkozik, de kutatásomban a *-nak/-nek* rag ezen jelentését is a polyszém struktúra részeként tartom számon. A (4) szövegrészletben a birtokos viszonyt a *-nek* rag alkalmazásával konstruálja meg a megnyilatkozó:

(4) az összeg nem haladhatja meg a kiegészítés *mértékének* 80 százalékát

Tolcsvai Nagy Gábor (2013: 263) úgy illeszti a képi sémába ezt a jelentéstípust, mint amely egy entitás (itt: *mértéke*) felé való irányulás végpontját jelöli ki egy másik entitás (itt: *80 százalék*) birtoklásával. A helyviszonnyal és a részes viszonnal összefüggésbe hozható a birtokos viszony is. Sárosi Zsófia (2005: 169) ezt a *felé – neki – övé* sor felállításával támasztja alá: ha valaki felé (latívusz), azaz valaki részére (datívusz) nyújtunk valamit, az attól kezdve az övé lesz (genitívusz).

Emellett további, határozói viszonyokat is ki lehet dolgozni *-nak/-nek* ragos komponenssel.

(5) Az oldal *igényeseknek* is megfelel.

(6) [A szegfűszeg] *teának* elkészítve magas vérnyomást csökkentő hatású.

(7) az egészhet haza szerettük volna vinni, a sajtot begyúrni *túrónak*, a málnát eltenni *málnaszörpnek*

(8) Széchenyi [...] értelmezendő a legnagyobb *magyarnak*.

(9) Eddig ezt az ízületet *forgóízületnek* vélték.

(10) Csehszlovákiában *tabunak* számított a kisebbségek helyzete.

A datívuszragos komponens nemcsak egy mozgási folyamat végpontja felé való irányulást képes profilálni, az (5)–(10) példákban azonban közös, hogy mind valamely cél felé irányulást dolgoz ki. A (6)–(7) mondatokban a figyelem előterében állapotváltozási folyamat áll: a *-nak/-nek* ragos névszó a folyamat hatására létrejött eredményállapotot dolgozza ki. Ezenkívül több olyan példa is akad (lásd pl. (8) és (9)), amely megmutatja, hogy datívuszragos névszóval mentális folyamatok végpontját is meg lehet konstruálni – ez az oksági viszonyok bemutatásánál, illetve a konstrukciós átrendeződések magyarázatához is kulcsfontosságú. Az ilyen jelenetekben a figyelem előterében egy mentális tevékenység áll, amelynek elsődleges figurája maga a konceptualizáló (tehát aki vél, illetve aki értelmez), ő pedig a mentális folyamat által elér egy végponthoz, amely a mentális folyamat, vélelem végpontja.

Kugler Nóra (2015: 158–159) foglalkozik azokkal a jelentésszerkezetekkel, amelyek a gondolkodáson keresztül kapcsolódnak egymáshoz a nyelvi tevékenységben. Kiemeli, hogy a következtetéssel kapcsolatos mentális folyamatokat kifejező igei konstrukciók jelentését szervező képi séma a FORRÁS–ÖSVÉNY–CÉL, valamint hogy a képi séma strukturális összetevői közül az egyik kiemelt jelentőséget kap. A *vél* és az *értelmez* esetében ez az összetevő a CÉL.

4.2. Az oksági viszonyok

Az előzőekben tehát bemutattam, hogyan működik a cél felé irányulás a datívuszragos komponens tartalmazó konstrukciókban. A rag azonban oksági viszonyok konstruálásában is részt vesz, ami látszólag

nehezen egyeztethető össze a latívuszi irányulással, hiszen az okkal a FORRÁS–ÖSVÉNY–CÉL képi séma strukturális összetevői közül a megnyilatkozó tipikusan a FORRÁSt hozza összefüggésbe. Az ilyen okot nevezhetjük kiváltó oknak.

A hagyományos nyelvelírás (vö. Keszler 2000) a határozókat irányulásuk szerint három csoportra osztja: előzmény-, tartam- és véghatározókra. Egyes határozótípusok, például a hely- és időhatározók mindhárom csoportban előfordulhatnak (vö. *a könyvet kiveszi a fiókból; elhelyezi a könyvet a fiókban; berakja a könyvet a fiókba*). Az okhatározókat ez a besorolás az előzményhatározók körébe rendeli (Keszler 2000: 435–436) – ami kapcsolatba hozható azzal, hogy ezekben az esetekben a képi séma profilált strukturális összetevője a FORRÁS. Tipikusan kiváltó okot konstruál meg a (11)-es példamondat kiemelt szerkezete.

(11) [a konyhaszekrény] ragad a rátapadt zsír miatt

A (11) által ábrázolt jelenet a ragadás tényét jeleníti meg, a ragadásnak pedig kiváltó oka a zsír; az oksági viszonyt a *miatt* névutó teszi profilálttá. A tipikus *-nak/-nek* ragos komponens tartalmazó szerkezetekről eddig felvázolt összefüggérendszerbe azonban az oksági viszonyok kifejezése látszólag nem illik bele.

4.2.1. Az ok és a cél összeírása a nyelvben egyéb esetekben

Az, hogy ok és cél kifejezésére a nyelv ugyanolyan elemet használ, más szerkezetekben is előfordul. Az *-ért* raggal ellátott névszóval például egyaránt lehet okot és célt is kifejezni.

(12) hazudni kényszerült, hogy el ne fogják és fel ne akasszák *koldulásért*

(13) A balkáni eredetű közönséges dió [...] a közismert *gyümölcséért* termesztett [...] fa.

A (12)-ben a *koldulásért* az okát adja meg a mondatban megkonstruálódó (előtérben álló) jelenetnek, a felakasztásnak. A (13)-ban az *-ért* ragos főnév ugyanakkor egy célt dolgoz ki: a fa termesztésének a célját nevezi meg. Ezzel együtt a *miért?* kérdő névmással is egyaránt lehet kérdezni valaminek az okára és a céljára. (Ugyanezt a problematikát a *minek?* kérdő névmással kapcsolatban lásd a 4.2.2.-ben.)

Fokos Dávid (1958) szerint a finnugor nyelvek sajátossága, hogy véghatározóragok kifejezhetnek okhatározói viszonyokat is. Például a magyarban a szintén latívuszi irányultságú *-ba/-be* ragos névszók lehetnek okhatározók is:

(14) voltak, akik egyszerűen belefáradtak a *kilátástalanságba*

Elsődlegesen, helyhatározóragként a *-ba/-be* rag is egy mozgási vagy mozgatási folyamat célpontját dolgozza ki, a (14)-ben azonban a belefáradás okát adja meg.

Meg kell említeni továbbá azokat a főnévi igeneves konstrukciókat is, amelyek oksági viszonyok kidolgozásában vesznek részt. A főnévi igenév *-ni* képzője etimológiailag visszavezethető egy latívuszragos összetevőre (A. Jászó 1991: 342), vagyis ez is a cél felé irányulással hozható összefüggésbe. Ha olyan kifejezésekben szerepel főnévi igenév, amelyek valaminek az okát adják meg, nem kiváltó, hanem motiváló okról lehet beszélni.

(15) Félek *belevágni* a dologba

A (15) példa megnyilatkozója a félelmét magyarázza. A „dologba való belevágás” azonban a megnyilatkozás jelen idejében még nem történt meg, ez tehát a félelemnek nem lehet a kiváltó oka. Az ok itt motiváló: a megnyilatkozó mentálisan megteremti azt a helyzetet, amelyet a belevágás jelent, és ez félelmet vált ki belőle. Így egy mentális folyamat során a mentális tevékenység egy célpont felé irányul, vagyis a képi séma továbbra is támogatja a nyelvi egységek feldolgozását.

4.2.2. Datívuszragos komponens tartalmazó, oksági viszonyt kifejező konstrukciók

Næss tanulmányában (2008: 579) megjegyzi, hogy az oksági kapcsolat több nyelvben kifejezhető datívuszi esetjelölővel is, ez azonban nem tipikus. Datívuszragos névszók – a fent említett főnévi igenevekhez hasonlóan – olyan szerkezetekben fordulnak elő, amelyekben a megkonstruált ok nem kiváltó, inkább motiváló ok. Ilyen kifejezésekre mutat példát a (16) és a (17) szövegrészlet:

(16) Nem szégyellt nevetni, néha még visongott is. Örültem *jókedvének*

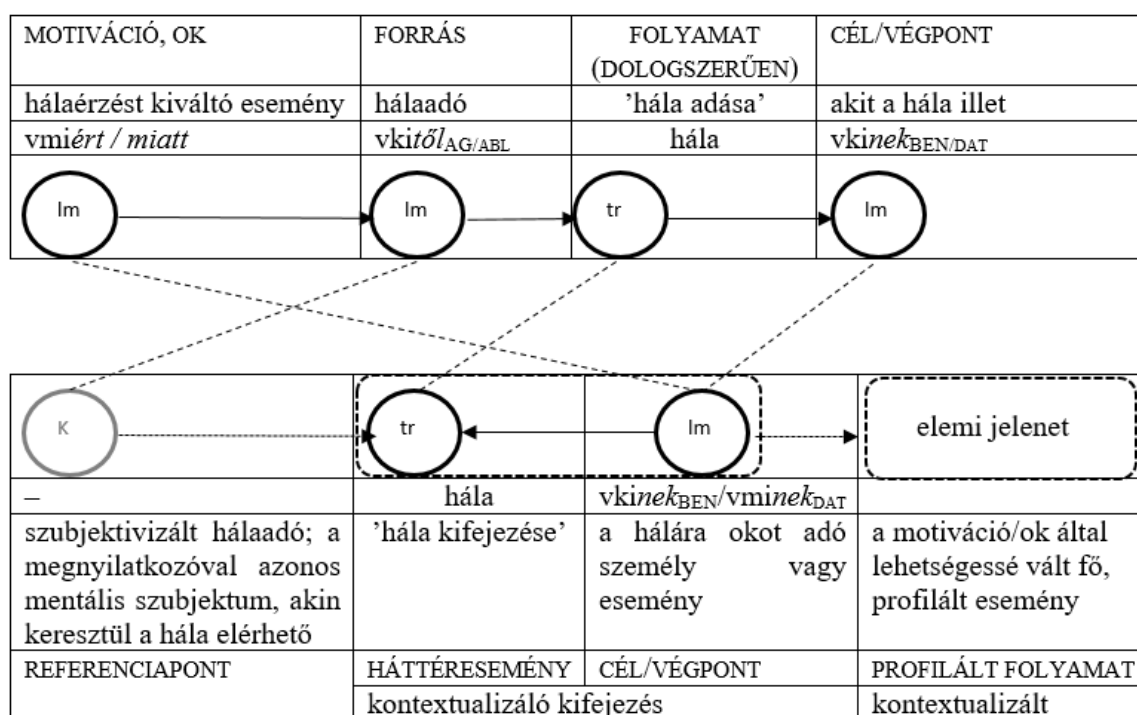
(17) Betudom *ismerethányodnak* az aljaskodást

A megnyilatkozó egy mentális folyamat végpontjaként elért helyzetbe helyezve magát célként konstruálja meg azt a dolgot, ami motiválja az örömet (16), illetve azt, hogy szellemi erőfeszítést téve a „betudás” megtörténjen (17). A jelenetek elsődleges figurája, az ÁGENS szellemi tevékenységének végpontját (ahová eljut) konstruálja meg a *-nak* ragos komponens. Vagyis a megnyilatkozó a potenciális célként felfogott helyzet nézőpontjából előzetesen konstruál egy motiváló tényezőt.

Oksági viszony emellett kifejezhető olyan szerkezetekkel is, amelyekben eredetileg valamilyen célra, célpontra utaló szerkezetek konstrukciós átrendeződéssel oksági viszonyt dolgoznak ki.

(18) A szerkesztőségi *munkának* hála, számos magyar családdal ismerkedtem össze

A (18)-ben a *valaminek hála* konstrukció átalakul a *valaminek hála* konstrukcióvá. Ezt szemlélteti a 2. ábra.



2. ábra. A konstrukció átalakulása a *hálás vminek* > *vminek hála* szerkezetek esetében

Az ábra felső része a *vki vkinek (vmi miatt) hálás*, alsó része pedig a *hála vminek/vkinek* konstrukciót szemlélteti. A két sor közötti szaggatott vonalak a konstrukciós megfeleléseket mutatják. Mindkét konstrukcióban megjelenik folyamatként a hála adása, azonban a második, *hála vminek* konstrukcióban egy másik elemi jelenet áll a figyelem előterében. A (18) esetében ez az ÁGENS összeismerkedése más családokkal: a *munkának hála* kidolgozza azt a háttéreseményt, amelynek bekövetkezése után a profilált folyamat lehetségessé válik.

A (21) és a (22) egyaránt vonatkozhat okra és célra. Ez azonban ezekben az esetekben azért lehetséges, mert a *minek* és a *mi az ördögnek* jelentése olyan mértékben sematikus, hogy az ok és a cél kifejezése egyaránt része lehet a jelentésszerkezetüknek. A *mi az ördögnek* a [*mi a(z) N-nek*] konstrukciós séma megvalósulása, ahol N egy negatív konnotációjú főnév. Ennek a konstrukciós sémának a megvalósulása lehet pl. a *mi a(z) ördögnek, csodának, fenének* szerkezet.

5. Összefoglalás

A dolgozat a datívuszragos szerkezetek egy kevésbé tipikus csoportjának szemantikai szempontok szerinti vizsgálatával foglalkozott. Megállapította, hogy a *-nak/-nek* ragos komponenszt tartalmazó szerkezetek fel-dolgozását a FORRÁS–ÖSVÉNY–CÉL képi séma segíti, amelynek komponenseiből a rag jellemzően az ÖSVÉNY utolsó szakaszát, a CÉLT, illetve a CÉL felé mutató IRÁNYT profilálja: a rag jelentésszerkezetében két sematikus figura közötti viszony profilálódik, amely cél felé irányulást dolgoz fel. Ez összefüggésbe hozható a rag etimológiájával is.

A dolgozatban bemutatott empirikus, korpuszalapú kutatás azonban olyan esetekre is hozott példát, amikor ez a latívuszi irányulás látszólag megfordul, és a datívuszragos névszó oksági viszony kidolgozásában vesz részt. Hogy a rag poliszém jelentésstruktúrájába ez a jelentés is beleillik, annak alátámasztására olyan további példákat sorakoztattam fel, amelyek esetében az ok és cél nyelvi kifejezése összeér egymással: nemcsak a *-nak/-nek* ragos konstrukciók, hanem más, elsődlegesen latívuszi irányultságra utaló morfémat tartalmazó nyelvi egységek is kidolgozhatnak oksági kapcsolatokat (ilyenek lehetnek pl. bizonyos főnévi igenevek vagy *-ba/-be* ragos névszók is).

A dolgozat második részében olyan datívuszragos komponenseket mutattam be, amelyek oksági viszonyokat konstruálnak meg. Ezek úgy illenek bele a rag szemantikai struktúrájába, hogy nem kiváltó okokat, hanem motiváló okokat jelenítenek meg: a megnyilatkozó ezekben a jelenetekben egy mentális folyamat végpontjaként éri el a jelenet végbemenetelét lehetővé tevő motiváló okot. Ezek potenciális célként jelennek meg; a megnyilatkozó a célhoz kapcsolódó nézőpontból előzetesen konceptualizál egy motiváló okot. Az oksági viszony kifejezésének egy másik lehetséges forrása a tipikus konstrukciók átrendeződése, illetve a nyelvi kifejezés sematikus jellege.

Forrás

MNSZ2 = Magyar Nemzeti Szövegtár v2.0.4 – v2.0.5. <http://corpus.nytud.hu/mnsz>

Hivatkozott szakirodalom

- Fokos Dávid 1958. Véghatározó mint okhatározó. *Magyar Nyelv* 54/2: 335–337.
- Geeraerts, Dirk 1989. Prospects and problems of prototype theory. *Linguistics* 27/4: 587–612.
- Goldberg, Adele 2006. *Constructions at work. The natures of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- A. Jászó Anna 1991. Az igenevek. In Benkő Loránd (szerk.): *A magyar nyelv történeti nyelvtana*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 319–352.
- Keszler Borbála 2000. A határozók. In Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 428–449.
- Korompay Klára 1991. A névszóragozás. In Benkő Loránd (szerk.): *A magyar nyelv történeti nyelvtana I. A korai ómagyar kor és előzményei*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 284–318.
- Kugler Nóra 2013. A szubjektívizáció jelenségének nyelvészeti értelmezései. *Magyar Nyelvőr* 137/1: 8–30.
- Kugler Nóra 2015. *Megfigyelés és következtetés a nyelvi tevékenységben*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Ladányi Mária 2017. Alaktan. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 503–662.
- Lakoff, George 1987. *Women, fire, and dangerous things*. Chicago–London: The University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of cognitive grammar. Volume I. Theoretical prerequisites*. Stanford–California: Stanford University Press
- Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive grammar. A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.

- Langacker, Ronald W. 2009. Cognitive (construction) grammar. *Cognitive Linguistics* 20/1: 167–176.
- Lewandowska-Tomaszczyk, Barbara 2007. Polysemy, prototypes, and radial categories. In Geeraerts, Dirk – Cuykens, Hubert (eds): *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. New York: Oxford University Press. 139–169.
- Næss, Åshild 2008. Varieties of dative. In Malchukov, Andrej – Spencer, Andrew (eds): 2008. *The Oxford handbook of cases*. Oxford: Oxford University Press. 572–580.
- Pomázi Bence 2018. Az N-nak köszönhetően mint névutói szerkezet. In Ludányi Zsófia – Krepsz Valéria – Grácz Tekla Etelka (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2018*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 58–69.
- Radden, Günter – Panther, Klaus-Uwe 2004. Introduction: Reflexions on motivation. In Radden, Günter – Panther, Klaus-Uwe (eds): *Studies in linguistic motivation*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter. 1–46.
- Rácz Endre – Szemere Gyula 1985. *Mondattani elemzések*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Rosch, Eleanor 1978. Principles of categorization. In Rosch, Eleanor – Lloyd, Barbara B. (eds): *Cognition and categorization*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. 27–48.
- Sárosi Zsófia 2005. Morfématörténet. In Kiss Jenő – Pusztai Ferenc (szerk.): *Magyar nyelvtörténet*. Budapest: Osiris Kiadó. 129–172.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2017. Jelentéstan. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 207–502.

POMÁZI BENCE
Eötvös Loránd Tudományegyetem;
Nyelvtudományi Intézet
pomazi.bence@gmail.com

**„A FIÚK KÖZÜL HÁNYAN?”
-VN TOLDALÉKKAL JELÖLT SZÁMNEVEK PARTITÍV SZERKEZETEKBE^{*}**

Schvarcz Brigitta R.

Jelen tanulmány azokat a partitív struktúrákat vizsgálja, amelyekben *-an/-en* toldalékkal jelölt számnevek (a továbbiakban: NUM-*Vn*) jelennek meg (pl. *a fiúk közül hárman*). A fő cél annak feltérképezése, hogy miért vannak maguk után többes számú igei egyeztetést ezek a kifejezések. Amellett érvelek, hogy a számneveken megjelenő *-an/-en* toldalék különbözik a formailag azonos, mellénevekből határozószót képző szuffixumtól. Szintaktikai felépítés szempontjából felvetem, hogy a NUM-*Vn* kifejezések feje a számnevet tartalmazó DP, a keletkezett főnévi csoport pedig többes számú igei egyeztetést vált ki. Számos nyelvtani bizonyítékot mutatok be a NUM-*Vn* többes számjeggyel való társítására, amely tükröződik mind a kvantor, mind a számnév megválasztásában, valamint az egyeztetési folyamatokban. Továbbá azt állítom, hogy a NUM-*Vn*-es szerkezetek magukba foglalnak egy rejtett névmást, és közöttük appozitív kapcsolat áll fenn. Ami a többes szám magyarázatát illeti, két egyeztetési folyamatot javaslok a NUM-*Vn*-t tartalmazó partitív struktúrákban: első lépésként egy szemantikai típusú egyeztetést figyelhetünk meg a NUM-*Vn* partitív szerkezet részét képező főnév és a NUM-*Vn* között; második lépésként egy szintaktikai típusú egyeztetést találunk az ige és a rejtett névmás között.

1. Bevezetés

Ebben a munkában *a fiúk közül hárman* és *a fiúk közül három* szerkezetek közötti kontrasztot vizsgálom. Bár első látásra a két partitív struktúra közötti különbség nem tűnik jelentősnek, hiszen mindössze a számnéven található *-an/-en* toldalékban térnek el, szintaktikailag és szemantikailag is alapvető fontosságú eltérések figyelhetők meg például az igével való egyeztetésükben. Arra keresek magyarázatot, hogy az *-an/-en* toldalékkal jelölt számnevek (továbbiakban: NUM-*Vn*) hogyan és miért váltanak ki többes számú igei egyeztetést.

A kutatási kérdés bemutatását követően összehasonlítom egymással a magyar nyelvben található különböző partitív szerkezeteket. Ezután rátérek az *-an/-en* toldalék morfoszintaktikai sajátosságait tárgyaló munkák ismertetésére, majd amellet érvelek, hogy a számnevekhez kapcsolódó *-Vn* toldalék nem azonos a határozószó-képző *-an/-en* toldalékkal. Álláspontom szerint a NUM-*Vn* kifejezések feje a számnevet tartalmazó DP, ezáltal válthat ki a teljes főnévi csoport többes számú igei egyeztetést a partitív szerkezetekben. Ezt követően nyelvi példákkal támasztom alá, hogy minden NUM-*Vn* inherens pluralitást tartalmaz, illetve hogy a NUM-*Vn*-es szerkezetek magukban foglalnak egy rejtett névmást. Végül két egyeztetési folyamat feltételezését javaslom: egyet a partitív szerkezet részét képező főnév és a NUM-*Vn* között, egyet pedig az ige és a rejtett névmás között.

2. Kutatási kérdés

A magyarban a többes szám nem jelölt a NUM+N kombinációkban (1): a főnevek az egynél nagyobb számnevek után is egyes számban jelennek meg, miközben az ige egyes számú igei egyeztetést váltanak ki (2). Ezzel ellentétben a partitív szerkezetekben mind a NUM-*Vn*, mind a kvantor többes számú igeragozást von maga után (3).

(1) három / sok / néhány fiú(*-k)

^{*} A kutatást az Azrieli Alapítvány (Azrieli Fellowship) támogatta. Köszönettel tartozom Gabi Danonnak, Susan Rothsteinnak (זייל – emléke legyen áldott), Dékány Évának, Surányi Baláznak és a három névtelen bírálónak a tanulmánnyal kapcsolatos értékes megjegyzéseikért. Hálás vagyok Pintér Lillának az anyanyelvi lektorálásért és tanácsaiért. Adatközlőimnek köszönöm a dolgozatban szereplő példák nyelvtani elbírálását.

(2) Három / sok / néhány fiú átment-(*ek) a vizsgán.

(3) A fiú-k közül hárm-an / sok-an / néhány-an / keves-en ment-ek át a vizsg-án.¹

Ennek oka Rijkhoff (2002) szerint az, hogy a főnevek a magyar nyelvben egy individuumok pluralitásából álló halmazt jelölnek, nem pedig individuumokat, mint az angolban. A magyarhoz hasonló nyelvek megkülönböztető tulajdonsága, hogy a többes számot számneves szerkezetekben a névszón nem jelölik, ugyanis a többes számot kifejező szuffixum (a magyarban a *-k*) kollektív formára utal, nem pedig pluralitásra (Rijkhoff 2002: 51). A számnév szerepe tehát a NUM+N kombinációkban az, hogy meghatározza az individuumok halmazának számszerűségét és ezáltal azt is, hogy egy vagy több elemből áll-e az adott halmaz. Így szükségtelenné teszi a főnéven a pluralitás jelölését.

Borer (2005) nyomán megállapítható, hogy a magyar DP-ben a pluralitást mindössze egy elem jelöli: a számnév vagy a kvantor. Éppen ezért meglepő, hogy a következőkben tárgyalt partitív szerkezetekben a főnévi elemeken megjelenik a többes szám jele.

Annak érdekében, hogy magyarázatot találjunk erre a sajátos jelenségre, a következőkben először röviden áttekintem a magyar nyelvben megjelenő különféle partitív konstrukciókat.

3. Partitív szerkezetek a magyar nyelvben

A partitivitás a magyarban kétféle módon fejezhető ki: birtokos és ún. indirekt (*oblique*) struktúrákkal. Kenesei, Vago és Fenyvesi (2000) a kvantorok, Chisarik (2002) pedig az esetjelölés szerint állított fel különböző alkategóriákat a partitivitás kategóriáján belül.

A birtokos szerkezetek kategóriájában találjuk a *mindegyik*, *bármelyik* és *fél* kvantorokat, amelyek egyes szám harmadik személyű birtokos személyjelet kapnak a partitív NP-kben. Ezen csoport két további alkategóriára osztható: az egyikben a főnéven nincs esetjelölés (Chisarik (2002) szerint genitívusragos; vö. (4)–(5)), míg a másikkban a főnév datívuszi esetjelölést (*-nak/-nek*) kap (6).

(4) A fiúk mindegyik-e / bármelyik-e/ fel-e eljőhet a partira.

(5) A könyvek mindegyik-e/ bármelyik-e/ fel-e elszakadhat.

(6) A cukor-nak a fel-e kiömölhet, ha így tartod a cukortartót.

Az indirekt szerkezetek kategóriájába tartoznak a *bármennyi*, *sok*, *kevés*, *néhány* kvantorok, valamint a számnevek. Itt is két alkategóriát figyelhetünk meg: elatív (*-ból/-ből*) esetjelezésű főneveket ((7)–(8)), illetve olyan szerkezeteket, amelyekben a *közül* névutó jelenik meg ((9)–(10)).

(7) Bármennyi a cukor-ból kiömölhet.²

(8) Kettő/ néhány az asztalon lévő cukorkák-ból Jánosé.

(9) A gyerekek közül sok-an / keves-en/ néhány-an / hárm-an mentek el a partira.

(10) A kutyák közül sok / kevés / néhány / három elszaladt(*-ak).

¹ Tanulmányomban kötőjellel elválasztva jelölöm a vizsgálat szempontjából releváns toldalékokat.

² Egy anonim lektor megjegyzi, hogy a *Bármennyi kiömölhet a cukorból* szórend sokkal elfogadhatóbb. Bár egyetértek a lektorral abban, hogy ez a szórend valóban természetesebb, példáim Chisarik (2002) munkájára épülnek. Chisarik kimutatja, hogy a $[[\text{bármennyi}]_N [\text{a cukor-ból}]_{NP}]_{NP}$ egy összetevőt alkot, mely egy N fejből és egy PP/NP utótagból áll – hasonlóan a datívusragos névszót tartalmazó birtokos szerkezetekhez, amelyekben a *-nak/-nek* ragos birtokos és a birtokszó szabadon szétválasztható (l. *Jánosnak vett el a könyve*) (É. Kiss 2003, 2014). Feltételezhetjük, hogy a tagok a vizsgált szerkezetekben is kimoszthatók, és ezáltal többféle szórendi változat lehetséges. A szakirodalomban ez a jelenség extrapozícióként ismert (Guéron 1980, Baltin 1983, 2006, Culicover–Rochemont 1990). A magyar nyelvben erre példa a ragos elemek és a PP kimoszthatósága is. Culicover és Rochemont (1990) szerint az extrapozíció által kiemelt elem az NP-n belüli ürre vonatkozik.

Kenesei, Vago és Fenyvesi (2000), Csirmaz és Szabolcsi (2012), illetve Dékány és Csirmaz (2018) is rámutat, hogy a *közül* névutó megjelenésével kialakuló partitív kifejezés összefügg a főnév [+humán] tulajdonságával: [+humán] főnév jelenlétében a kvantorok *-an/-en* toldalékkal jelöltek, míg a [-humán] főnév jelenlétében nem (11).

Adatközlőim³ szerint köznyelvi használatban [+humán] jegyű főnevek mellett is előfordulhat a toldalék nélküli forma (12). Megfigyelhetjük azt is, hogy ebben az esetben nincs többes számú igei egyeztetés.

A (9) és (12) példákat összehasonlítva láthatjuk, hogy a $-Vn$ jelölésbeli különbség eltérő igei egyeztetést eredményez, ami arra utal, hogy a számnéven/kvantoron lévő $-Vn$ jelölésnek meghatározó szerepe van az ige számjelölésében.

Ezenfelül az adatok azt mutatják, hogy a *-Vn*-nel jelölt kvantorok nem felelnek meg a magyar számjelölési és egyeztetési szabályoknak, és egy sajátos pluralitási jelenséget idéznek elő. Első látásra úgy tűnik, hogy a *-Vn* a többes számú egyeztetés feltétele. Kérdés ugyanakkor, hogy mi ennek a jelenségnek a magyarázata, illetve hogy hogyan írható le az ilyen típusú szerkezetek szintaktikai felépítése. Mielőtt azonban részletesebben tárgyalnám a szóban forgó szerkezetek szintaxisát, szükségesnek látszik kitérni az *-an/-en* toldalék egyes sajátos jellemzőire. A 4. fejezet ezen toldalék használatát mutatja be.

A vonatkozó szakirodalom az *-an/-en/-n* (*-Vn*) toldalékot⁴ általában melléknevekből határozószót képző szuffixumként elemzi (13) (lásd pl. Tompa 1968, Kenesei–Vago–Fenyvesi 2000, Csirmaz–Szabolcsi 2012, de Groot 2017, Dékány–Csirmaz 2018, Dékány–Hegedűs (előkészületben)). De Groot (2017) depiktív másodlagos predikátummal összefüggő (14) és módhatározószói (15) használatokat különböztet meg.

- | | | |
|--------------------------------------|-------------|-------------------------------|
| (13) a. gyors | b. gyors-an | (Csirmaz–Szabolcsi 2012: 399) |
| (14) Kati nyers-en ette meg a halat. | | (de Groot 2017: 328) |
| (15) Anna szép-en énekel. | | (de Groot 2017: 330) |

Az *-an/-en* toldalék kvantorokhoz kapcsolódva predikatív elemet képez (Csirmaz–Szabolcsi 2012), mely bővített névmásos DP-ben (16) és önmagában ((17)–(18)) is előfordulhat.⁵

- (16) Mi hárm-an holnap indulunk, ti kett-en pedig várjatok holnaputánig.
(17) [Kopogást hallottam, kiszóltam.] Hárman jöttek be az ajtón.
(18) Hárman/sokan mentünk át a vizsgán.

A számnevekhez kapcsolódó *-Vn* képzőt Kenesei, Vago és Fenyvesi (2000) modáliszi-esszívuszi esetragként elemzi. Ugyanezt a toldalékot Dékány és Csirmaz (2018) ún. kollektív szuffixumként tartja

³ Adatközlőim különböző korosztályú (19-65 év közötti) és különféle régiókban élő magyar anyanyelvű személyek. A dolgozatban szereplő egyes példák grammatikalitásáról 6-10 személy alkotott véleményt. Azokat az eseteket, amelyekben az adatközlőim véleménye nagy eltéréseket mutat, lábjegyzettel jelzem az adott példánál.

⁴ Míg a mellékneveken az *-an/-en/-n* allomorf jelenhet meg, a számneveken kizárólag *-an/-en* fordulhat elő.

⁵ Köszönettel tartozom anoním lektoromnak, aki rámutatott ezekre a konstrukciókra.

számon. A *-Vn* képzős számneveket egy [+élő] egyének halmazát képező műveletként értelmezik, valamint feltételezik, hogy a kvantor adott esetben az egyének halmazának kardinalitásbeli tulajdonságát, a halmaz számosságát határozza meg. Megjegyzik emellett, hogy a kollektív szuffixum fonológiailag hasonló a határozószó-képzőhöz, azonban nem térnek ki arra a kérdésre, hogy a két toldalék két különböző képző-e, vagy a kollektív szuffixum valójában egy határozószó-képző toldalék.

Kutatásomban azt feltételezem, hogy a számnevekhez és kvantorokhoz kapcsolódó két toldalék nem azonos. Ezt az értelmezést támasztják alá az alábbi érvek.

Az első fontos érv, hogy a két toldalék allomorfiái eltérőek: míg a határozószó-képzőnek több változata van (*-on/-en/-ön/-an/-n*), addig a számnevek módosító toldalék csak alsó nyelvválású nyílt magánhangzót tartalmazhat.⁶

Másodszor, különböző funkcióiban a toldalék különböző szófajokhoz kapcsolódhat (melléknév vs. számnév/kvantor). A számneveket egyes megközelítések a melléknévek alcsoportjának tekintik, hiszen több nyelvben is kimutatható a számnevek melléknévi természete (Rothstein 2012, 2016; Lengyel 2000). Ugyanakkor az elemzés szempontjából véleményem szerint annak van nagyobb jelentősége, hogy a toldalék hozzákapcsolása következtében előálló alakok különböző mondatbeli pozíciókat és funkciókat töltenek be, így valószínűleg különböző szófajúaknak is tekinthetők.

Harmadszor, a NUM-*Vn* – szemben a határozószó-képzővel ellátott melléknévekkel – önmagában is állhat, ami szorosan összefügg azzal, hogy előbbi a mondat alanyaként is funkcionálhat (vö. (17)–(18)).

Negyedszer, a számnevekhez csatolt toldalék többes számú jelölést vált ki az ige (vö. (9)–(12)), míg a melléknévekhez csatolt határozószó-képzőre ez nem jellemző. Ebből arra következtethetünk, hogy előbbihez pluralitás társul. E feltételezés mellett további érveket fogok felsorakoztatni a 6. alponban.

Ötödször, a NUM-*Vn* elemek komplexebb szerkezetekben is előfordulhatnak. Ilyen a már említett partitív struktúra is (9). Ezzel szemben, a határozószó-képzős melléknévek leginkább fok-, illetve mértékhatározókkal bővíthetők (pl. *nagyon szépen*).

Hatodik érvem szemantikai természetű. Szemantikai szempontból megállapítható, hogy bár mindkét kifejezés predikatív elem, a NUM-*Vn* számállapot-határozóként (Lengyel 2000) egy kardinalitásbeli tulajdonságot is tükröz ($|x| = n$), amely többletinformáció a határozószó-képzős melléknévek jelentéséhez képest.

A következő, 5. alponban a kutatás tárgyát képező partitív kifejezésekkel foglalkozom: ezek szintaktikai felépítését vizsgálom meg részletesebben.

5. A kifejezés fejének belső szerkezete

A NUM-*Vn*-t tartalmazó partitív szerkezetek kérdéskörének tárgyalását a szintaktikai struktúra megvizsgálásával kezdem.

Chisarik (2002) azt állítja, hogy a partitív kifejezések – így például a NUM-*Vn*-es szerkezetek is – fej–komplementum felépítésűek. Csirmaz és Szabolcsi (2012) ugyancsak amellett érvel, hogy a számnév és a főnév+névutó kombináció különálló alkotóelemet képez ([[[N] PP] [NUM-*Vn*]).

Kutatásomban ennek alapján úgy tekintem, hogy a szóban forgó partitív struktúra két önálló szerkezeti egységből épül fel oly módon, hogy a kifejezés feje a számnév – hiszen a szóban forgó struktúra csak így válthat ki többes számú igei egyeztetést. A következőkben olyan grammatikai jelenségeket sorakoztatok fel, amelyek véleményem szerint alátámasztják ezt az értelmezést:

Ami a névutós szerkezet struktúráját illeti, a névutó nem előzheti meg a főnevet (19):

(19) * Közül a fiúk hárm-an mentek át a vizsgán.

Míg a névutó sorrendi helye a szerkezeten belül nem opcionális, addig a főnév+névutó és a számnév sorrendje felcserélhető, azaz a Q+PP és a PP+Q sorrend szabadon választható:

⁶ Köszönettel tartozom anonim lektoromnak, aki felhívta a figyelmem a számnevekhez csatlakozó toldalék fonológiai sajátosságaira, valamint Dékány Évának a témához kapcsolódó diszkusszióért.

(20) [Hárm-an] [a fiú-k közül] mentek át a vizsgán.

(21) [A fiú-k közül] [hárm-an] mentek át a vizsgán.

Ezenfelül a fej és az alárendelt kifejezés elválasztása is megengedett. A (22) mondat PP-XP mozgatást tartalmaz, sőt a főnév+névutó kifejezés önálló igei argumentummá alakítható, és ezt követően akár topikalizálható (23) vagy fókuszálható (24) is.⁷

(22) Csak [hárm-an] [a fiúk közül] mentek át a vizsgán.

(23) [A fiúk közül] nem hiszem, hogy akár [hárm-an] is átmentek a vizsgán.

(24) [A fiúk közül], úgy emlékszem, hogy nem mentek át a vizsgán, csak [hárm-an].

Az ilyen partitív struktúrákban a számnév általában nem hagyható el (25). Ez alól kivételt képeznek az erősen elliptikus kifejezések (26).⁸

(25)*[A fiúk közül] mentek át a vizsgán.

(26) A: Kik közül jöttek el hárman?

B: [A fiúk közül].

További bizonyítékként szolgál a főnév+névutó tagnak a mutató névmással való felcserélhetősége (27).

(27) Tíz fiú van az osztályban. A fiúk közül / Ezekből csak hárm-an mentek át a vizsgán.

Felvetődik a kérdés, hogy a két tag közül melyik tekinthető a kifejezés fejének. Ha a kifejezést összehasonlítjuk olyan párhuzamos szerkezetekkel, amelyek nem számnevet, hanem főnevet tartalmaznak (pl. (28)), láthatjuk, hogy a számnév és a főnév szintaktikai pozíciója megegyezik.

(28) [A fiú-k közül] [János] ment át a vizsgán.

A NUM-Vn főnévi jellegére utal továbbá a mutató névmással való módosíthatóság is (29). A magyarban a mutató névmási szerkezet két mellérendelt DP-ből álló értelmezős szerkezet (É. Kiss 2003). Érdemes megemlíteni, hogy a mutató névmási módosító az általa módosított főneves kifejezéssel azonos toldalékot kap. (Erre, a módosító többes számú jelölésének kérdésére a 6. alponthoz térek vissza részletesebben.)

(29) Ezek hárman.

A magyar névutóknak két típusa különíthető el egymástól: a meztelen és a mezes névutók (Marác 1985, 1986, Dékány 2011), amelyek ragvonzó és nem ragvonzó névutókként is ismertek.⁹ A *közül* a partitív szerkezetekben a mezes névutók közé tartozik (a bizonyításért bővebben lásd Schvarcz (előkészületben)).

⁷ Egy anonim lektor problémaként említi az összetevő egyik tagjának topikalizálhatóságát, azonban más szerkezetekben is találunk erre példát: ilyen a *-nak/-nek* ragos névszót tartalmazó birtokos szerkezetben a birtokos és birtok szétválaszthatósága:

[A fiúk-nak] elveszett [a kalap-ja] (É. Kiss 2014: 49)

Az extrapozíció elveit követve (Guéron 1980, Baltin 1983, 2006, Culicover–Rochemont 1990) a ragos elem és a PP is kimozgatható.

⁸ A szerkezet NUM-Vn tagja állhat önállóan vagy névutó nélküli főnévvel is, de akkor elveszti partitív jelentését:

A fiúk hárman jöttek el.

Hárman jöttek el.

⁹ A névutók morfológiai és szintaktikai tulajdonságai alapján megkülönböztethetünk egymástól ragvonzó és nem ragvonzó névutókat (*naked/dressed postpositions*, vö. Marác 1985, 1986, Dékány 2011). Ez a szakirodalomban jól ismert osztályozás a komplementum esetjelölésén alapszik: ragvonzó névutókkal a főnevek indirekt esetjelölést kapnak, a nem ragvonzóak esetében azonban ez nem áll fenn: *a ház-on keresztül* vs. *a ház előtt* (Dékány 2011: 107).

É. Kiss (2002) PP-ként kezeli a névutós szerkezeteket, Dékány és Hegedűs (2015) pedig részletes elemzést ad a mezes névutókról. A legtöbb mezes PP állhat önmagában is igei argumentumként (30), a *közül*-t tartalmazó névutós kifejezésekre – ahogyan erre fentebb rámutattam (vö. (25)–(26)) – azonban ez nem igaz.

(30) Az asztal alá ittam magam.

Ahogyan azt a 8. lábjegyzetben már említettem, a NUM-*Vn* állhat önmagában, ami egyszerre utal fej- és főnévi jellegére is.

Végül pedig vegyük az esetjelölés jelenségét. Az alábbi példákból látható, hogy mind a tárgyeset, mind a részes eset ragja a számnéven jelenik meg, nem pedig a névutós főnéven.

(31) A fiúk közül sok-at / keves-et / néhány-at / hárm-at hívtam meg a buliba.

(32) A fiúk közül sok-nak / kevés-nek / néhány-nak / három-nak adtam egy pofont.

A fenti példák arra utalnak, hogy a kifejezés feje a NUM-*Vn*, míg a névutós főnév a számnév vagy a kvantor komplementuma.

A következőkben – mielőtt rátérnék a partitív szerkezetek részletes elemzésére – a pluralitás kérdéskörét vizsgálom a jelen téma szempontjából.

6. A pluralitás kérdésköre

Az alábbiakban amellet érvelek, hogy a -*Vn* toldalék inherens pluralitást hordoz, és ez mind a főnévi igei egyeztetésben, mind a kvantorok szelektálásában megmutatkozik. Állításom alátámasztására nyolc nyelvtani tesztet mutatok be.

Először is a -*Vn* jelölés hiányában az ige egyes számú alakot vesz fel. Ezt igazolja a (9)–(12) példák közötti kontraszt, valamint ezt támasztják alá a következő, (33)–(35) példák is, amelyek a Magyar Nemzeti Szövegtárból (MNSZ2; vö. Oravecz–Váradi–Sass 2014) származnak:

(33) a házaspár három kiskorú gyermeke közül kettő otthon tartózkodott.

(34) Az ostromoltak közül néhány engesztelően nevetkérezni próbált.

(35) Bolond tél volt, a legjobb barátaim közül sok legjobb barátom halt meg

Másodszor, a -*Vn* toldalék csak a 3. alpontban tárgyalt indirekt kvantorokkal együtt használható. Mivel a *mindegyik*, *bármelyik* és *fél* kvantorok a Kenesei–Vago–Fenyvesi-féle (2000) felosztás szerint a birtokos szerkezet kategóriájába tartoznak, ezek összeférhetetlenek a -*Vn* toldalékkal (36).

(36) a. *felen b. *bármelyiken c. *mindegyiken¹⁰

Harmadszor, további bizonyítékként szolgál az a tény, hogy a -*Vn* csak az egynél nagyobb számokra utaló elemekkel kapcsolódhat össze:

(37) * Egyen a fiúk közül ment el a partiba.

Emellet a -*Vn* használata egyes számú kontextusokkal összeférhetetlen. A (38)–(39) példák állításai egyetlen személyre vonatkoznak, és ezzel együtt a -*Vn* toldalékos számnév vagy kvantor használata adott esetekben agrammatikus mondatot eredményez.

(38) # Néhányan az osztályból megbuktak, csak egy diák

¹⁰ Azonos alakú határozói esetrágot találhatunk a (36b) és (36c) példák esetében (pl. *Öt szék van a teremben, mindegyiken/bármelyiken ülhettek*). Ez a használat azonban eltér a -*Vn* e tanulmányban tárgyalt használatától.

(39) ??? Sehányan sem buktak meg az osztályból, (csak egy diák).¹¹

Ötödször, megfigyelhettük, hogy a PP jelenléte nem kötelező, vagyis a *-Vn* toldalékkal ellátott szám-név/kvantor megjelenhet *közül* névutós szerkezet nélkül is (vö. (16)–(18)). Ezekben a nem-partitív struktúrákban a következő kontrasztot figyelhetjük meg: a (40) példában a NUM-*Vn* többes számra utaló toldalékkal ellátott ige von maga után; a számnév vagy kvantor egy főnévvel kapcsolódva nem engedélyez *-Vn* toldalékolást (41), illetve ilyen esetben a többes számú igei egyeztetés sem megengedett (42).

(40) Négy-*(en) / sok-*(an) mentek el a parti-ra.

(41) Négy-*(en) / sok-*(an) gyerek ment el a partira.

(42) Négy / sok gyerek ment-(*ek) el a partira.

Hatodik tesztként vegyük a mutató névmási egyeztetést. Dékány (2011) rámutat arra, hogy mutató névmásokkal három típusú egyeztetés lehetséges: a többes számmal, az esetraggal és a meztelen névutókkal való egyeztetés. Ezek az elemek a főnévi bővítmény mellett megjelennek a mutató névmáson is (43).

(43) a. ez-**ek** a kabát-**ok** b. ez-**t** a kabát-**ot** c. ez **alatt** a kabát **alatt** (Dékány 2011: 193)

NUM-*Vn* kapcsolódhat mutató névmással, többes számú egyeztetést idézve elő. A (44a) alatti kérdésre mind *b-t*, mind *b'-t*, mind *b''-t* kaphatunk válaszként.

(44) a. Megmutatnád nekem, kérlek, melyik diákok mentek át a vizsgán?

b. Ezek a diákok.

b'. Ez a három.

b''. Ez-ek három-an.

A határozott névelő eloszlása a fenti példában rámutat a NUM-*Vn* szerkezet egyik sajátosságára: Dékány Éva személyes közlése szerint a határozott névelő használata akkor kötelező, amikor a mutató névmás egyértelműen NP-beli konkordot indikál – mint a (44b) és (44b') esetében. A névelő hiánya a NUM-*Vn* mutató névmási szerkezetekben arra utal, hogy a (44b) és a (44b'') szerkezete különbözik egymástól. Az előbbinél a mutató névmás a *diák* kiterjesztett projekcióján belüli módosító, míg az utóbbinál az *ezek* más szerepet tölt be (tehát nem a *hárm-an* kiterjesztett projekcióján belüli módosító). Feltételezhetjük például, hogy a mutató névmás és a *hárm-an* között egy appozitív reláció áll fenn – e tanulmány keretein belül azonban a mutató névmás és a NUM-*Vn* közötti kapcsolat kérdéskörére nem térek ki részletesebben.

Hetedszer, a *-Vn*-ben foglalt pluralitásról a kérdőszavak is tanúskodnak. Bár a kérdőszavak a magyar nyelvben egyes és többes számban is ragozhatók, a NUM-*Vn*-es partitív szerkezetek esetében a többes szám használata kötelező.

(45) a. Ki-*(k) közül mentek át a vizsgán hárm-an?

b. Melyik-*(ek) közül választottatok főorvos-t?

Nyolcadszor, NUM-*Vn* csak olyan bővített névmásos DP-ben jelenhet meg, amelynek többes számú referense van. A (47) példában láthatjuk, hogy az ige és a névmás számban és személyben egyezik. Maga a névmás azonban pro-drop szerint akár el is hagyható.¹²

¹¹ Adatközlőim véleménye megoszlik ezzel a példával kapcsolatban: vannak, akik szerint a *Sehányan sem buktak meg az osztályból* teljesen elfogadhatatlan, míg mások minden kétséget kizáróan elfogadják. Azzal azonban mindenki egyetért, hogy ha a megnyilatkozást kiegészítjük a *csak egy diák* szerkezettel, a mondat helytelen.

¹² Ezeket a szerkezeteket szemantikai szempontból részletesen elemzi Schvarcz (2019): a *mi hárm-an* kifejezés individuumok egy unikus halmazára utal (MI), melynek számszerű tulajdonsága a három.

mi hárm-an

$\lambda P. \exists x [\iota x. [MI(x) \wedge Q(\lambda y. y=x)] \wedge |x| = 3]$

- (46) *én ketten *te hárman *ő négyen
- (47) a. (Mi) ketten mentünk át a vizsgán.
 b. (Ti) hárman mentetek át a vizsgán.
 c. (Ők) négyen mentek át a vizsgán.

A fenti tesztek tehát mind azt támasztják alá, hogy a *-Vn* toldalékhoz pluralitás társul; ez tükröződik például az igei és mutató névmási egyeztetésben, illetve a kvantorok kiválasztásában is.

Érdemes megjegyezni, hogy a partitív szerkezet másik tagjának névutója, a *közül* is többes számot követel meg, hiszen valamely többes számú halmazra való utalást indikál, így nem meglepő a többes szám morfoszintaktikai megnyilvánulása (adott esetben a *-Vn* toldalékban).

Azonban a pluralitás nem feltétlenül a névutóhoz kötődik, hiszen – mint a (16)–(18) példák is mutatták – az *-an/-en* képző megjelenhet csupaszon is, predikatív elemet képezve. Ezért nem látszik elfogadhatónak az a leegyszerűsítő következtetés, amely szerint a pluralitás oka a névutó szemantikai tartalma; ez a jelenség más magyarázatra szorul.

7. Rejtett névmás és pro-drop

A (47)-ben szereplő bővített névmásos DP adataiból kiindulva feltételezem, hogy a NUM-*Vn*-es szerkezetek magukba foglalnak egy rejtett névmást, amelynek felszíni megnyilvánulása opcionális. A (48) példásor mondatai alátámasztják ezt a feltételezést, hiszen az ígét a névmás száma és személye szerint ragozzuk.¹³

- (48) a. A fiúk közül (mi) hárman mentünk át a vizsgán.
 b. A fiúk közül (ti) hárman mentetek át a vizsgán.
 c. A fiúk közül (ők) hárman mentek át a vizsgán.

Ennek megfelelően a NUM-*Vn* szerkezeteket a következő struktúrával tartom leírhatónak:

- (49) [DP [PP [DP a fiúk] közül] [DP [DP(mi) [DP hárm-an]]
 [DP [PP [DP D N] PREP] [DP [DP PRO [DP Num-Vn]]]

A NUM-*Vn* főnévi jellegéből kiindulva feltételezem, hogy szintaktikailag DP,¹⁴ mely a névmásos DP bővítményeként funkcionál. Ez az összetett DP egy PP-komplementumot felvéve egy magasabb szintű DP-t alkot. A következő, 8. alpontban a névmásos DP elemei közötti kapcsolatot vizsgálom.

8. Appozitív vs. depiktív elemzés

Felvetődik a kérdés, hogy a NUM-*Vn* és az azt megelőző főnév, illetve névmás között appozitív vagy depiktív reláció áll-e fenn. A következőkben ezt a két lehetőséget veszem számba.

- (50) A fiúk/ők hárman jöttek el.

¹³ Köszönettel tartozom az anonim lektoromnak, aki felhívta a figyelmem erre a kontrasztra, továbbá megjegyezte, hogy *A csoportból (ők) hárman mentek át a vizsgán* mondatban a főnév nem többes számú. A *csoport* főnéven valóban nem jelenik meg többes számra utaló toldalék, szemantikailag azonban ez az elem magában hordozza a többességet, így ún. kollektív főnévnek (*collective noun*) tekinthető: több referenciája van (vö. de Vries 2018), hiszen egy több individuumból álló halmazra utal (Winter 1998). A rejtett névmásos analízist követve az ige száma és személye a (pro-drop által elhagyott) névmás számával és személyével egyezik, nem pedig a kollektív főnévével.

¹⁴ A NUM-*Vn* DP jellegére utal a mutató névmással való módosítás lehetősége (vö. 44b''), továbbá az, hogy kizárólag alanyesetben jelenhet meg. Ez utóbbi jelenség oka további kutatások tárgya.

Appozíció, illetve a magyar szakirodalomban (pl. Simonyi 1913, Károly 1958, Balogh 1999, 2003, 2004, Szőke 2015) azonosító értelmezőként ismert nyelvtani reláció két szintaktikailag és szemantikailag azonos elem között áll fenn (Sopher 1971, Quirk et al. 1985), amennyiben az egyik elem a másik azonosítására vagy a másik megnevezésének árnyalására szolgál. A szakirodalom megkülönbözteti egymástól a szoros és a laza appozíciót (Lasersohn 1986, Potts 2005, Lekakou–Szendrői 2007, Szőke 2015).

A bővített névmásos DP-k szerkezetének felvázolásához Roehrs (2005) elemzését használom fel, amely szerint a névmás egy tetszőleges XP-vel kapcsolódva egy magasabb szintű DP-t alkot. Az általam NUM-*Vn*-ként azonosított szerkezet is ilyen módon kapcsolódik a névmáshoz (51c).

- (51) a. [DP_{DP} we] [XP linguists]] (Roehrs 2005: 252)
 b. [DP_{DP} mi] [XP nyelvészek]]
 c. [DP_{DP} mi] [XP hárman]]

Feltételezve, hogy a NUM-*Vn* és az azt megelőző főnév vagy névmás között appozitív reláció áll fenn, Szőke (2015) nyomán felvethető a kérdés, hogy a szóban forgó kapcsolat szorosnak vagy lazának tekinthető-e. A laza értelmezőkben a két szerkezettag közé beékelődhet egy másik elem – például az *azaz* (52a) –, míg a szoros értelmezőkben nem. Az (52b) és az (52c) példák arra utalnak, hogy a szóban forgó szerkezet tagjai között szoros appozitív kapcsolat áll fenn.

- (52) a. a témavezetőm, azaz Susan Rothstein
 b. * a fiúk, azaz hárman
 c. * mi, azaz hárman

E mellett a feltevés mellett szól az is, hogy a laza értelmezős szerkezetek nem engednek meg VP-ellipszist, míg a szoros értelmezők esetében a VP-ellipszis lehetséges (vö. (53a)–(53c)).

- (53) a. *A mentorom, Susan Rothstein híres szemanta, és a mentorom, Fred Landman is.
 b. A fiúk ma hárman jönnek el, holnap négyen.
 c. Mi ma hárman jöttünk el, holnap négyen.

További szempontként említhető, hogy a laza értelmezőkben a második elem módosítható melléknévvel (54a), míg a szoros értelmezőkben ez nem lehetséges (54b).

- (54) a. A témavezetőm, a híres Susan Rothstein, öt könyvet írt.
 b. * A fiúk a szorgalmas hárman mentek át a vizsgán.
 c. *Mi a szorgalmas hárman mentek át a vizsgán.

A fenti példák arra utalnak, hogy a főnév/névmás és a NUM-*Vn* között szoros értelmezői kapcsolat áll fenn. Ugyanakkor Szőke (2015: 36) megjegyzi, hogy „a szoros értelmezőben mindkét rész nominális, egyik sem predikatív”. Bár az eddig bemutatott példákban a NUM-*Vn* alanyi természetű,¹⁵ találunk példát predikatív használatra is (55).

- (55) A fiúk hárman vannak.
 (56) Csak a fiúk_{FOCI} jöttek el HÁRMAN_{FOC2}.¹⁶
 (57) Ma hárman vagyunk, holnap négyen leszünk.
 (58) Sokan_{FOC} jöttek el a fiúk. ¹⁷ (Dékány–Csirmaz 2018: 1132)

¹⁵ Schvarcz (2019) kimutatta, hogy a magyarban mind a csupasz számnevek, mind a NUM-*Vn* kifejezések betölthetik az alany szerepét.

¹⁶ Surányi Baláznak köszönöm a példa megvitatását.

¹⁷ Köszönettel tartozom az anonim lektoromnak, aki felhívta a figyelmem erre a példára.

Az (56)-ban a *hármán* 'hármásával [jöttek]' második fókuszként jelenik meg, és a fiúk halmazának egy háromtagú részhalmazára utal. Ezzel párhuzamosan a depiktív jelleg az (58) példában is kapcsolatban áll a fókuszálással. A NUM-*Vn* igével való kapcsolódásának további bizonyítéka, hogy az (55) és az (57) példákban nem hagyható el a kopula.

Mindezek alapján úgy tűnik, hogy lehetséges mind az appozíciós, mind a depiktív elemzés: az adatok egy részét az előbbi magyarázza, míg egyes esetekben az utóbbi feltételezése tűnik plauzibilisnek. A két elemzési mód összehangolása és együttes érvényesítése jövőbeli kutatások tárgyát képezi. Az ebben a cikkben tárgyalt partitív szerkezeteket azonban egyértelműen appozitív szerkezetekként elemezzük.

Most térjünk vissza ezekhez szerkezetekhez. A következő részben bemutatom a (49)-ben felvázolt struktúrára vonatkozó nyelvtani bizonyítékokat: arra igyekszem rámutatni, hogy a névutós szerkezet és a NUM-*Vn*-t tartalmazó DP egy konstituenst alkot.

9. Konstituenciatesztek

A korábbiakban említettem, hogy a NUM-*Vn* tag nem hagyható el (25), most azonban vegyünk sorra néhány további érvet amellet, hogy egy összetevőről van szó.

A (formális szemléletű) magyar nyelvi leírás hagyományos konstituenciatesztnek tekinti a fókusz-konstrukciót (Laczkó–Szabolcsi 1992) és a „*még...is*” tesztet (É. Kiss 2000). A DP+*közül*+NUM-*Vn* mindkét teszt szerint egyetlen konstituensként értelmezhető.

(59) Csak a fiúk közül három jöttek el, más senki.

(60) A lányok mind átmentek a vizsgán, és még a fiúk közül három is.

További konstituenciateszt a kontrasztív topikként való alkalmazás (É. Kiss – Gyuris 2003) lehetősége. Az ilyen egységeket jellegzetes emelkedő-eső hanglejtéssel használjuk.

(61) [_{CT} A fiúk közül ['hármán]] eljöttek.

(62) [_{CT} A fiúk közül ['hármán]] [_F virág-ot] hoztak, [_{CT} N_{ELL} ['ketten]] pedig [_F epret].

A fenti példákat, illetve teszteket alapul véve megállapítható, hogy a névutós szerkezet és a NUM-*Vn*-t tartalmazó DP egy összetevőt alkot. A dolgozat következő, 10. szerkezeti egységében a szerkezeten belüli egyeztetés, majd az igével való egyeztetés kérdését vizsgálom részletesebben.

10. Analízis és egyeztetési folyamatok

10.1. Pluralizált számnevek

Ahogy az 6. alpontban kimutattam, a -*Vn* pluralitásra utaló toldalék; a következőkben arra vonatkozóan teszek javaslatot, hogy ezen megfigyelésnek milyen szintaktikai hozadéka lehetnek. Danon (2012) nyomán – az angol *hundreds, thousands, millions* mintájára – a NUM-*Vn* kifejezéseket pluralizált számnevekként elemzem.

(63) a. There are hundreds of books in this library
'Könyvek százai vannak ebben a könyvtárban.'

b. Thousands of people signed the petition.
'Emberek ezrei írták alá a petíciót.'

c. Millions of email addresses have been leaked onto the internet.
'E-mail címek milliói szivárogtak ki az internetre.'

Schwarzschild (2006) a fenti angol példákban előforduló kifejezéseket ún. mérési kifejezéseként (*measure constructions*) értelmezi, és hangsúlyozza az *of* prepozíció kötelező jelenlétét. Rothstein (2017) azt állítja, hogy ezen kifejezések közelítő osztályozószavak (*approximative classifiers*), amelyek egy *of* komplementumot vesznek fel. Az *of* prepozíciót egy többes számú puszta főnév (*bare noun*)¹⁸ követi. Rothstein rámutat az osztályozószón való többes számú jelölés kötelező jellegére is.

Danon (2012) különböző nyelvekből vett példákkal szemlélteti, hogy a testes toldalékkal kifejezett többes számú jelölés hatással van mind az NP-struktúrára, mind annak szintaktikai felépítésre. Például a magyarban a többes számú főnevek mellett a pluralizált számnevek hamadik személyű birtokos személyjellel és birtoktöbbesítő jellel vannak ellátva (64). Ezzel szemben az egyszerű NUM+NP számneves kifejezésekben a főnév egyes számban áll, és a számnéven sem jelenik meg testes toldalék (65).

(64) Emberek ezr-e-i írták alá a petíciót.

(65) Ezer ember írta alá a petíciót.

Danon (2012) szerint a pluralizált számnevek két XP-t tartalmaznak, és mindegyiknek saját számossága van. Azt feltételezem, hogy a *-Vn* toldalék a számnéven hasonló műveletet tesz lehetővé: olyan fej–komplementum struktúrát hoz létre, amely két szintet eredményez az NP-n belül, és ezek mindegyikén a szám morfológiája nyilvánul meg. Tehát – mivel a *-Vn* is egy többes számra utaló elem – a (49)-ben említett struktúrát ezen a ponton szükségesnek látszik módosítani:

(66) [DP [PP [DP a fiú-k] közül] [DP (mi) [DP hárm-an]]]
[DP [PP [DP D N-PL] PREP] [DP PRO [DP Num-PL]]]

10.2. Egyeztetési folyamatok

Az egyeztetési folyamatok meghatározásához először egy olyan szerkezetet vizsgállok, amely hasonlít a NUM-*Vn* partitív szerkezetekhez. Felsőfokú partitív kifejezések esetében (67) az egyeztetés a melléknév számától (nem pedig a névutós kifejezés alaptagjának számától) függ. Tehát az egyeztetés ezekben a kifejezésekben nem a főnévvel, hanem a legközelebbi számszerű vonással (*number feature*) történik.

- (67) a. A miniszterek közül a legidősebbek vettek részt a vacsorán.
b. A miniszterek közül a legidősebb vett részt a vacsorán.

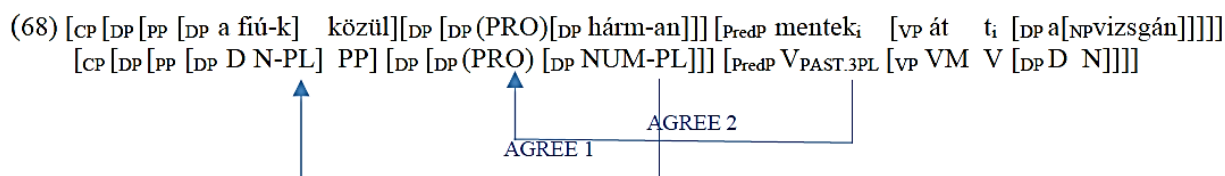
Elemzésem szempontjából döntő fontosságú tény, hogy a partitív szerkezetekben a többes szám igei jelölése a melléknév/NUM-*Vn* számától függ. A melléknévek *-k* többes számú toldalékkal, míg a számnevek *Vn*-nel jelöltek, azonban mindkettő többes számú igeragozást vált ki. Ez tovább erősíti azt a feltevést, amely szerint az említett két toldalék ugyanazt a funkciót látja el, azaz pluralitást jelöl.

NUM-*Vn*-t tartalmazó partitív szerkezetekben két egyeztetési folyamatot feltételezek:

- 1) A NUM-*Vn* és a partitív szerkezetbeli N közötti egyeztetés az N által jelölt többes számú halmaz és annak a NUM-*Vn* által jelölt többes számú részhalmaz közötti alapvető kapcsolatra mutat rá. Ez az egyeztetés szemantikai természetű.
- 2) Emellett egyeztetés mutatható ki a PRO és a V között is, amely az ige szám- és személybeli egyeztetését foglalja magába. Ez az egyeztetés szintaktikai természetű.

Ezeket a folyamatokat a (68) példa szemlélteti, amelyben az AGREE1 jelölés a szemantikai, míg az AGREE2 a szintaktikai természetű egyeztetési folyamatra utal:

¹⁸ A puszta főnevek bővítés, determináns és névelő nélküli főnevek (vö. pl. É. Kiss 2003, Kiefer 1992, Viszket 2004).



A NUM-*Vn*-nek az a már tárgyalt tulajdonsága, hogy a hozzákapcsolt partitív szerkezet főnévi elemének [+humán] jeggyel kell bírnia (Kenesei–Vago–Fenyvesi 2000, Csirmaz–Szabolcsi 2012, Dékány–Csirmaz 2018) szintén az általam felvázolt szerkezet létjogosultságát támasztja alá.

11. Összefoglalás és kitekintés

Jelen tanulmányban amellet érveltem, hogy a számnevekhez kapcsolódó -*Vn* toldalék nem azonos a határozószó-képző -*an/-en* toldalékkal. A vizsgált elem – ahogyan az az igei és a mutató névmási egyeztetésben, illetve a kvantorok kiválasztásában is megmutatkozik – pluralitásra utal, és más funkciókat tölt be, mint a határozószó-képző párja. Emellett további sajátossága, hogy az -*an/-en* toldalékkal ellátott számnév lehetséges mondatbeli pozíciói eltérnek az -*an/-en* képzőt tartalmazó melléknevek jellemző mondatbeli pozícióitól.

Kutatásom kiindulópontja az volt, hogy a NUM-*Vn*-t tartalmazó partitív szerkezetek nem a magyar többesszám-jelölés és egyeztetés konvencionális formáit követik. Azt feltételeztem, hogy ezekben a kifejezésekben a szerkezet az igei egyeztetésért felelős rejtett névmást tartalmaz, valamint hogy a névmás és a NUM-*Vn* között szoros appozitív kapcsolat áll fenn. Példákkal illusztráltam ugyanakkor azt is, hogy némely NUM-*Vn* depiktívként funkcionál.

Ráműtöttem NUM-*Vn* főnévi jellegére, és amellet érveltem, hogy a partitív kifejezések feje a NUM-*Vn*-t tartalmazó DP.

Felvettem, hogy a NUM-*Vn* hasonló a pluralizált számnevekhez, és ezzel együtt két XP-t tartalmaz, amelyeknek saját számosságuk van.

Javaslatom szerint a partitív szerkezetek esetében két egyeztetési folyamatot érdemes feltételezni: egyet a partitív szerkezet főnévi tagja és a NUM-*Vn* között, egyet pedig az ige és a rejtett névmás között. Ennek a felvetésnek a részletes bizonyítása jövőbeli kutatás tárgyát képezi. További nyitott kérdésnek tekinthető emellett az appozíciós és a depiktív elemzés összehangolása kapcsán annak megállapítása, hogy a két elemzési mód közül melyik az elsődleges.

Hivatkozott szakirodalom

- Balogh Judit 1999. A jelző és az értelmező. *Magyar Nyelvőr* 123/2: 191–207.
 Balogh Judit 2003. Az értelmezős szerkezetek helye a szintagmák között. *Magyar Nyelvőr* 127/4: 456–471.
 Balogh Judit 2004. Az értelmezős szerkezetek helye a szintagmák között II. *Magyar Nyelvőr* 128/1: 68–83.
 Baltin, Mark. R. 1983. Extraposition: Bounding versus government binding. *Linguistic Inquiry* 14/1: 155–162.
 Baltin, Mark. R. 2006. Extraposition. In Everaert, Martin – van Riemsdijk, Henk C. (eds): *The Blackwell companion to syntax*, Vol. 2. Malden: Blackwell. 237–271.
 Borer, Hagit 2005. *Structuring sense. Volume 1. In name only*. Oxford: Oxford University Press.
 Csirmaz, Anikó – Szabolcsi Anna 2012. Quantification in Hungarian. In Keenan, Edward – Paperno, Denis (eds): *Handbook of quantifiers in natural language*. Dordrecht: Springer. 399–465.
 Chisarik, Erika 2002. Partitive noun phrases in Hungarian. *The proceedings of the LFG'02 conference*. 96–115.
 Danon, Gabi 2012. Two structures for numeral-noun constructions. *Lingua* 122/12: 1282–1307.
 de Groot, Casper 2017. The essives in Hungarian. In de Groot, Casper (eds): *Uralic essive and the expression of impermanent state*. Amsterdam: John Benjamins. 325–351.
 de Vries, Hanna 2018. Collective nouns. In Cabredo Hofherr, Patricia – Doetjes, Jenny (eds): *Oxford handbook of Grammatical Number*. Oxford: Oxford University Press.
 Dékány, Éva 2011. *A Profile of the Hungarian DP*. Doktori disszertáció. Center for Advanced Study in Theoretical Linguistics, University of Tromsø.
 Dékány, Éva – Hegedűs, Veronika (előkészületben). The internal syntax of adpositional phrases. In É. Kiss, Katalin (ed.): *Syntax of Hungarian: Adpositions and adpositional phrases*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Dékány, Éva – Csirmaz, Anikó 2018. Numerals and quantifiers. In Alberti, Gábor – Laczkó, Tibor (eds): *Syntax of Hungarian: Nouns and noun phrases. Vol. I.* Amsterdam: Amsterdam University Press. 1044–1149.
- Dékány, Éva – Hegedüs, Veronika 2015. Word order variation in Hungarian PPs. *Approaches to Hungarian* 14: 95–120.
- Guéron, Jacqueline 1980. On the syntax and semantics of PP-extraposition. *Linguistic Inquiry* 11: 637–678.
- Kenesei, István – Vago, Robert M. — Fenyvesi, Anna 2000. *Hungarian*. New York: Routledge.
- Károly Sándor 1958. *Az értelmező és az értelmezői mondat a magyarban*. Nyelvtudományi Értekezések 16. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kiefer Ferenc 1992. Az aspektus és a mondat szerkezete. In Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan. I. Mondattan*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 797–886.
- É. Kiss, Katalin 2000. The Hungarian noun phrase is like the English noun phrase. In Alberti, Gábor – Kenesei, István (eds): *Approaches to Hungarian 7. Papers from the Pécs conference*. Szeged: JATE Press. 121–149.
- É. Kiss, Katalin 2002. *The Syntax of Hungarian. Cambridge Syntax Guides*. Cambridge: Cambridge University Press.
- É. Kiss Katalin 2003. Mondattan. In É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter (szerk.): *Új magyar nyelvtan*, Budapest: Osiris Kiadó. 17–184.
- É. Kiss, Katalin 2014. Ways of licensing Hungarian external possessors. *Acta Linguistica Hungarica* 61/1: 45–68.
- É. Kiss, Katalin – Gyuris, Beáta 2003. Apparent scope inversion under the rise fall contour. *Acta Linguistica Hungarica* 50: 371–404.
- Laczkó Tibor – Szabolcsi Anna 1992. A főnévi csoport szerkezete. In Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 179–299.
- Lasnik, Howard 1986. The semantics of appositive and pseudo-appositive NP's. *Proceedings of the Eastern States Conference on Linguistics* 3. 311–322.
- Lekakou, Marika – Szendrői, Kriszta 2007. Eliding the noun in close apposition, or Greek polydefinites revisited. In Breheny, Richard – Velegrakis, Nikolaos (eds): *UCL Working Papers in Linguistics* 19. 129–154. <https://www.phon.ucl.ac.uk/publications/WPL/uclwp119.html>
- Lengyel Klára 2000. A melléknév. In Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 142–151.
- Marác László 1985. A magyar névutós csoportról. *Nyelvtudományi Közlemények* 87/1: 174–187.
- Marác, László 1986. Dressed or naked: The case of the PP in Hungarian. In Werner, Abraham – de Meij, Sjaak (eds): *Topic, focus and configurationality*. Amsterdam: John Benjamins. 223–252.
- Oravecz Csaba – Váradi Tamás – Sass Bálint 2014. The Hungarian Gigaword Corpus. *Proceedings of LREC 2014*.
- Rijkhoff, Jan 2002. *The noun phrase. A typological study of its form and structure*. Oxford: Oxford University Press.
- Roehrs, Dorian 2005. Pronouns are determiners after all. In den Dikken, Marcel – Tortora, Christina M. (eds): *The function of function words and functional categories*. Amsterdam: John Benjamins. 251–285.
- Rochmond, Michael S. – Coulicover, Peter W. 1990. *English focus constructions and the theory of grammar. Cambridge Studies in Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quirk, Randolph – Greenbaum Sidney – Leech, Geoffrey – Svartvik, Jan 1985. *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.
- Rothstein, Susan 2012. Numericals: counting, measuring and classifying. In Aguilar-Guevara, Ana – Chernilovskaya, Anna – Nouwen, Rick (eds): *Proceedings of Sinn und Bedeutung* 16. Paris: ENS. 627–543.
- Rothstein, Susan 2017. *Semantics for counting and measuring*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schvarcz, Brigitta R. 2019. MOE: Evidence for nominal uses of numerals. Elhangzott: *International Conference on the Structure of Hungarian* 14. Potsdam, 2019. június 11–12.
- Schvarcz, Brigitta R. (előkészületben). *Classifiers, countability, bare nominals and plurality in Hungarian* [tentatív cím]. Doktori disszertáció. Ramat Gan: Bar-Ilan University.
- Schwarzschild, Roger 2006. The role of dimensions in the syntax of noun phrases. *Syntax* 9/1: 67–110.
- Simonyi Zsigmond 1913. *A jelzők mondattana*. Nyelvtörténeti tanulmány. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.
- Sopher, Henry. 1971. Apposition. *English Studies* 52: 401–412.
- Szőke Bernadett. 2015. *Az értelmezős szerkezetek vizsgálata a magyar nyelvben*. Doktori disszertáció. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Tompai, József 1968. *Ungarische Grammatik*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Viszket Anita 2004. *Argumentstruktúra és lexikon. A puszta NP grammatikai sajátosságai a magyarban és ezek következményei a predikátumok lexikonbeli argumentumstruktúrája*. Doktori disszertáció. Budapest: ELTE BTK.
- Winter, Yoad 1998. *Flexible boolean semantics: coordination, plurality and scope in natural language*. PhD-thesis. Utrecht: Utrecht University.

SCHVARCZ BRIGITTA R.
Bar-Ilan University
bridget.schvarcz@gmail.com

SZÓVÉGI S-EZÉS A MAGYARORSZÁGI LATIN KIEJTÉSSEN¹

Korompay Eszter

A magyarországi latin kiejtés egyik legismertebb jelensége az *s*-ezés, vagyis a latin *s* [sz] hang magyar [s] ejtése. A téma egyes részleteivel számos tudós foglalkozott (Volf 1885, Melich 1904, Fludorovits 1930), azonban az ejtés okait is figyelembe vevő rendszeres leírás még nem született. Doktori disszertációm egyik célja éppen e rendszer körüljárása és megfogalmazása, jelen dolgozat pedig kísérletet tesz az egyik résztema, a szóvégi *s*-ezés nyomon követésére bizonyos nyelvtörténeti korszakokban, valamint a téma kutatási módszertanának kidolgozására is, amely főként nyelvtörténeti, hangtörténeti és szótörténeti kutatásokra épül.

1. Bevezetés

A latin nyelv története több ezer évet ölel föl. Az, hogy a latin nyelv időben, térben és társadalmi használat szempontjából is változott, azt is jelenti, hogy eltérő latin nyelvváltozatok érkeztek a magyarországi literátus réteghez. Ezzel együtt idő, tér és társadalom függvényében változott a kiejtés is, vagyis a latin kiejtés története kiejtések történeteként értelmezhető. A klasszikus latin vagy a középlatin kiejtés-változatokat leginkább az idő tényezőjéhez szokás kötni (Szentgyörgyi 2014: 77), míg a vulgáris latin kiejtés a térbeli változatokhoz és az alacsonyabb társadalmi rétegekhez kapcsolódik. Az újlatin nyelvek kialakulásával a térbeli változatok száma megsokszorozódott, a kiejtés pedig gyakran összekeveredett a vernakuláris nyelvre jellemző kiejtéssel (Copeman 1990: 5). E szempontból is külön említhető az egyházi latin, amely középkori ejtési hagyományra vezethető vissza (Földváry 2006: 209), s amelyet a jogi vagy az orvosi latinhoz hasonlóan a használat szerint különíthetünk el más változatoktól (Brittain 1955: 25). Ahogyan a latin nyelv egyre nagyobb területen terjedt el, a kiejtései is különbözőképpen alakultak, így a magyarországi latinság is külön tárgyalandó mind nyelvtana, mind kiejtése szempontjából.

Azonban mindezek a kiejtések nem köthetők csupán egy nyelvi dimenzióhoz, hiszen például a vulgáris latin kiejtés térben és társadalmi réteg szerint is elkülönül a többtől. A számos területen, sokféleképpen használt kiejtési változatokat a XVI. században Rotterdami Erasmus igyekezett egységesíteni, ám valószínűleg Erasmus ejtési reformjának eredménye keveredett az addig használtakkal, így bővítve a változatok sorozatát.

A magyarországi latin kiejtés történetét vizsgálva hasonló változatossággal kell számolni: más nyelvek hatása mellett ezt az is meghatározza, hogy mikor, ki vagy kik, milyen területen, milyen iskolázottsággal, műveltségi háttérrel, milyen vallásúként, milyen társadalmi réteg tagjaként használták a latin nyelvet, tanultak-e külföldön peregrinusként, s az is fontos tényező lehet, hogy később milyen foglalkozást választottak. Ezek a kérdések szorosan kapcsolódnak a nyelvtörténeti korszakokhoz is, amelyeknek nyelvemlékei között mindig más típusú szövegek voltak többségben, így – hangzó anyag híján – csak sokféle szöveg földolgozása során lehet megállapításokat tenni a magyarországi latin kiejtésről.

1355-ben a párizsi egyetem szabad művészetek karán az a probléma merült föl, hogy vajon az óratartás legjobb módszere a szabad beszéd vagy a diktálás lehet-e (Hajnal 2008: 133). A korábbi gyakorlat a diktálást tartotta alapvetőnek, aminek több oka is volt: egyrészt a diákoknak nem állt rendelkezésére elegendő számú tankönyv, amelyből olvasni tudták volna a tananyagot, másrészt (éppen ezért) a diktálás során készült jegyzeteket később tankönyvként használták, így a diktálásnak kereskedelmi okai is voltak (Hajnal 2008: 135). A középkori diákoknak tehát – bárhol éltek vagy tanultak is Európában – a latin kiejtés tanulásához az írásoktatás is nagy segítséget jelentett. Sőt, a kiejtés tanítása alapvető fontosságúnak számított a grammatika tanításában, ezért a grammatikai tankönyvek részletesen foglalkoztak a kiejtési problémákkal is.

¹ A tanulmány az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-3 kódszámú *Új Nemzeti Kiválóság Programjának* támogatásával készült.

Az egyetemeken többféleképpen diktáltak. Az egyik típust a „legere ad pennam modo pronuntiantium” alkotta: az oktató lassan, gondosan ejtett ki minden lejegyzendő szót, hogy a diákok a hangokat a megfelelő betűkkel tudják visszaadni. Akiknek viszont nagy szükségük volt a diktálásra, gyakran kevésbé tudtak latinul, és jellemző volt a „türelmetlen sietség” a lejegyzésnél (Hajnal 2008: 142). Hogy ezt a problémát orvosolják, nem egy középkori egyetemnek szándékában állt, hogy beszüntesse a diktálást, és áttérjen a gyorsabb előadásmódra, amelyet nem lehetséges szó szerint jegyzetelni. Teljesen azonban nem sikerült erre átállni, így még a XVIII. században is rendszeresen diktáltak az egyetemeken – igaz, csak meghatározott ideig, és csupán kétszer ismételve meg a tananyagot.² Egy ellenvélemény szerint „a tollbamondás megszüntetése azonban alkalmat adna a diákoknak arra, hogy elhanyagolják munkájukat, és nevelőik nem tudnának mit elismételteni velük; egyébként is a teológia karon nagyon sok külföldi diák van – lengyelek, magyarok, erdélyiek –, akik saját országukban eretnekek között élnek, ezért szükséges, hogy országukba a vallás vitás kérdéseire vonatkozó írott magyarázatokat tudjanak hazavinni” (Hajnal 2008: 150). Mindezekből arra következtethetünk, hogy a kiejtés igen szorosan összefüggött a megértéssel és az írásktatással, s ez talán a kialakulóban lévő magyar oktatási gyakorlatban is így lehetett. A latin kiejtés tehát erőteljesen kapcsolódik a magyarországi latintanítás történetéhez, bármely kiejtési változatot használtak is a különböző nyelvtörténeti korszakokban.

1.1. A magyarországi latin kiejtésről

A magyarországi latin kiejtés már nem a klasszikus latin nyelvét tükrözi. A X. században az ország területére érkező egyházi személyek – papok, térítők, írástudók – a középkori latint és annak kiejtési sajátosságait ismertették meg a magyar literátus réteggel. A magyar történelem folyamán azonban nem csupán egyetlen területen használt latin kiejtést hallhattunk, majd tanulhattunk el, így valószínűleg a kiejtés a magyarországi latin esetében sem volt egységes: akár szláv, német vagy olasz térítők érkeztek Magyarországra, latin kiejtésük bizonyosan hatott a magyarországi latin ejtésre is. „Ezekből az eltérő artikulációkból szűrődött egybe a magyarországi latin ejtés kiinduló formája, s ez fejlődött aztán az idők során, részint magától, részint idegen hatások alatt” – írja Bárczi Géza (2001 [1958]: 103).

Akármelyik nyelv vagy nyelvek latin kiejtése hatott is hazai ejtésünkre, a kiinduló latin nyelv már nem anyanyelvként élt a beszélők között, hanem tanult idegen nyelvként, amelynek elsődleges forrása az irodalmi nyelv volt (Bárczi 2001 [1958]: 103). „A beszélő, minthogy számára a latin nyelv idegen nyelv volt, nem tudott megszabadulni a saját anyanyelve artikulációs bázisától. Országunként változó új latin kiejtés keletkezett, melyre hatott a vulgáris nyelvsvokás is, de melyben a jól-rosszul ismert hagyomány is küzdött a vulgaritással” (Bárczi 2001 [1958]: 104).

A magyarországi latin ejtésről összefoglaló igényű munka mindezidáig nem született. Számos, egy-egy hanggal kapcsolatos kérdéssről olvashatunk, amely latin ejtési jelenségekre is kitér, ám általában egy másik téma megvilágításaként vagy kiegészítéseként. Ilyen például Melich János szláv jövevényszavakat vizsgáló, 1903-ban írt munkájának néhány részlete (Melich 1903).

A magyarországi kiejtés sajátosságait legteljesebben Fludorovits Jolán (1930) írta le, ám nem minden részletéhez fűzött magyarázatot; a munka latin jövevényszavaink hangtanát vizsgálva igen hasznos, de inkább alapos fölsorolás, amely a magyarországi latin ejtés problémáit, az egyes hangokkal kapcsolatos vitákat és az ejtés alakulásának történetét kevésbé vizsgálja.

Tanulmányom – készülő disszertációm részeként – a magyarországi latin ejtés talán legismeretebb jelenségével, az *s*-ezéssel foglalkozik, amely minden fonotaktikai helyzetben igen érdekes és összetett problémákat vet föl. A dolgozat a szóvégi ejtést vizsgálja. A bevezetés után bemutatom, mely nyelvtörténeti korban hogyan gondolkodhattak a kérdéses magyar és latin *s* hangról, majd a nyelvtörténeti források példáit igyekszem tipizálni, s azok alapján kísérek meg következtetéseket levonni a magyarországi ejtésre vonatkozóan. Mivel a jelen dolgozat nem tér ki az *s*-ező ejtéssel összefüggő összes problémára, az adatok tanúságai néhol erőteljesen egy irányba mutatnak, néhol pedig további elemzésekre szorulnak. Cikkem második felében áttekintem az *s*-ezésre adott magyarázatok egy részét és a kérdés körül kibombant vitákat, amelyek tanulságai talán még egy lehetséges magyarázatot is rejthetnek

² 1522-ben Jacob Wimpfeling egyenesen támadta a heidelbergi egyetemet, amiért ott túl sokat diktáltak a diákoknak.

az *s*-ező ejtést illetően. Minden jel arra mutat, hogy a tárgyalt hang kiejtése a XIX. században megváltozott, és a szóvégi *s*-ezés mellett megjelent a szóvégi *sz*-ezés is; a változás magyarázatára azonban terjedelmi okok miatt ebben a dolgozatban nem térek ki.

1.2. Az *s*-ezésről

Az *s*-ezés jelensége adott esetben a latin *s* [sz] hang gyakori *s* [s] megfelelését jelenti a magyarban. Erre a kiejtési sajátosságra sokan igyekeztek magyarázatot találni (Melich (1914, 1933), Fludorovits (1930), Waldapfel (1933), Kálmán (1949), Bárczi 2001 [1958]); számos nyelvésznek föltűnt ugyanis, hogy a magyarországi latin ejtés jelentősen eltér a más európai országokban megfigyelttől. Ez a kiejtésbeli különlegesség nemcsak a latin és a magyar nyelvre jellemző ejtés különbségeihez kapcsolódik, hanem a magyar *s* [s] kialakulásához és ejtésének történetéhez is, ugyanis az *s* betűhöz kapcsolódó [s] hangként való ejtés egyedülálló, minden más nyelvtől különböző. A jelen tanulmány a szóvégi *s*-ezéssel foglalkozik; ebből számos következtetés vonható le, de fontos hozzátenni, hogy a vizsgálat nem lehet teljes a más fonotaktikai helyzetben megfigyelhető *s*-ejtés figyelembevétel nélkül. A latin kiejtés mellett pedig mindenkor szem előtt kell tartanunk a magyar *s* alakulását is, hiszen a betű és a hang története szorosan összefügg egymással.

A korai magyar grammatikák szerzőinek is problémát okozott a magyar *s* kérdése; ejtését gyakran a latin ejtéssel hasonlították össze, így szolgáltatván közvetett adatokat koruk latin kiejtéséről is. Sylvester János *Grammatica Ungarolatina* c. munkájában a magyar *s*-t a latinnal szembeállítva igyekszik magyarázni: míg a latinnak egy *s* hangja van, a magyarnak három: egy érdekesebb (*unum asperius*) [s], egy lágyabb (*unum mollius*) [sz] és egy köztes hang (*tertium, quod inter haec medium est*), a [zs]. Az *s* hang háromféle ejtése később Komáromi Csipkés Györgynél és Pereszlényi Pálnál is megjelenik, ám Sylvesternél olvasható először, s ennek talán – mint más jelenségek is Sylvester nyelvtanában – a héber [s] hangok megkülönböztetése az alapja (Sylvester 1989 [1539]: 7).

Komáromi Csipkés György *A magyar nyelv magyarázata*-ban szintén kitér a magyar [s] hanggal kapcsolatos nehézségekre, elsőként rámutatva arra, hogy a kérdéses hang körüli problémákat annak változatos (vagy következtetlen) helyesírása is mutatja: „Továbbá olyan nagy a magyar ortográfiában, azaz a helyesen írásban a tudatlanság, hogy alig találhatnánk néhányat még a tanultak között is, akik helyesen írnak. [...] *S*-t írnak /*z* helyett és *Sz*-t *S* helyett stb. Láthatod ebből, nyájas olvasó, hogy sok magyar nem helyes magyar” (Komáromi Csipkés 2008 [1655]: 53). Magyarázata a hangzás szempontjából szintén a héberből indul ki (Vladár 2008: 16), és megkülönböztet kemény [s], gyenge [sz], illetve igen kemény és igen sűrű [zs] hangokat is (Komáromi Csipkés 2008 [1655]: 77). Minden hang ejtését latin és magyar példákkal is alátámasztja, így az *s* durum, vagyis a kemény [s] hangra a *ventus* és a *sinus* példát adja, ami különösen érdekes nyomát mutatja a magyarországi latin *s*-ező ejtésnek. A *sinus* példa önmagában még nem meggyőző, hiszen az *s*-ezés érvényes lehetne a szó elejére vagy a végére is. A [s] hang ejtésére választott *ventus* példa azonban azt mutatja, hogy a szóvégen bizonyosan *s*-ezhettek a XVII. századi írástudók, legalábbis Komáromi Csipkés György és az őt latinra tanítók. A szóvégi *s*-ejtését ráadásul a sorban következő hang ejtésére hozott példa is erősíti: „Az *fz* hangzása gyenge *f*, és lágy sziszegéssel ejtendő, mint *fzéna*, *foenum*” (Komáromi Csipkés 2008 [1655]: 77). Az *s* : *sz* oppozíció így világossá teszi, hogy a *ventus* és a *sinus* példák *s*-ezve ejtendők.

Pereszlényi Pál is foglalkozik *A magyar nyelv grammatikája* c., 1682-ben megjelent munkájában a magyar hangok kiejtésével. A következőket írja: „[a] kiejtés megegyezik a latinnal, kivéve a következő eltéréseket. [...] Az *S*-t úgy ejtjük, mint a német *Sch*-t vagy a cseh *ff*-et” (Pereszlényi 2006 [1862]: 45). Ha tehát Pereszlényi az [s] hangot a latin ejtéshez képest kivételesnek tartotta, föltételezhetjük, hogy ő – Komáromival ellentétben – nem használta az *s*-ező ejtést. Ennek talán az eltérő helyen szerzett latin műveltség is a magyarázata: Pereszlényi jezsuita szerzetesként közelebb állhatott az európai kiejtési szokásokhoz. A református lelkész Komáromi Csipkés György viszont Magyarországon szerezte latin műveltségét, elképzelhető tehát, hogy – ha nem is katolikus–protestáns szembenállás mutatkozik latin kiejtésükben – az eltérő helyen megtanult latin műveltség más kiejtést is magával hozott.

Különös, hogy annak ellenére, hogy a latin 1844-ig államnyelv volt Magyarországon, s egyenesen *lingua paternának*, vagyis apanyelvnek tartották (Balázs 1980: 118), nem született olyan átfogó mű,

amely a latin kiejtést részletesen tárgyalná. Míg az angolok vagy a franciák egyes latin nyelvű szövegeiket fonetikusán is leírták, hogy a latin kiejtésben segítsék az olvasókat (Copeman 1990: 91), ugyanez a magyarországi latin esetében nem történt meg. Ennek oka talán az is lehet, hogy a francia vagy az angol helyesírás olyannyira eltért az adott nyelvek kiejtésétől, hogy számukra valóban segítség volt a fonetikus írás az idegen, latin nyelv kiejtésének használatakor.

A magyar szakirodalomban számos tudós foglalkozott az *s*-ezéssel, köztük Melich János (1914, 1933), Fludorovits Jolán (1930), Waldapfel Imre (1933) és Kálmán Béla (1949). A témát részletesebben Volf György járta körül egy 1885-ben megjelent munkájában, amely Asbóth Oszkár nézeteit igyekszik megcáfolni. Asbóth azt állította, hogy magyar helyesírásunk alapjai a cseh helyesírásban keresendők, Volf ezzel szemben erőteljes olasz hatást föltételez, amelyet három kiejtésbeli sajátossággal magyaráz: az *s*-ező ejtéssel, amelyet Volf észak-olasz eredetűnek tart; a *c* betű észak-olasznak föltételezett [c] ejtésével (úgy gondolja, az ómagyar kori nyelvelméleink is hasonló ejtésről tesznek tanúbizonyságot); valamint a *g* magyar [gy] ejtésével, amelyet szintén olasz ejtési jellegzetességgként határoz meg (Volf 1885: 77). Úgy tűnik, hogy Volf írásának igen nagy tudománytörténeti hatása volt, ennek részletes tárgyalása és az *s*-ezés föltételezhető eredetének vizsgálata azonban terjedelmi okok miatt e tanulmánynak nem része.

Az *s*-ező ejtésre utaló jeleket számos nyelvtörténeti forrás tartalmazza, azonban az ejtésre vonatkozóan – hangzóanyag hiányában – csak közvetetten tehetünk megfigyeléseket. A következőkben a tipológia módszerét hívom segítségül. A tárgyalt típusok alapján hangzóvá tehető magyarországi latinról a típusok egészét tekintve lehet bármit is mondani – egy-egy típus néhány példája tehát semmiféleképpen nem elégséges bizonyíték egy ejtési módra sem; csak a példák száma és a típusok változatossága mutathat irányt a magyarországi latin ejtés meghatározásában. A cél tehát az, hogy ez az irány a tipológia segítségével minél erőteljesebb legyen. A szóvégi *s*-ezés vizsgálata során így párhuzamosan alakul az ejtés történetére irányuló vizsgálat és annak módszertana.

2. Helyesírás

2.1. Nem deklinált szavak magyar helyesírással

Az első nagyobb egységet a helyesírás alapján föltételezhető latin ejtés vizsgálatához a nem deklinált latin szavak magyar helyesírással leírt alakjai alkotják – tehát azon latin névszók tartoznak ide, amelyek alanyesetben (nominativusi alakban) szerepelnek egy adott szöveggörnyezetben. A magyar *-k* többesjel helyesírása például azt mutatja, hogy a tárgyalt szót fonetikusán, azaz magyarnak tekintve írhatták le. A Bécsi kódexben olvasható *basaliskos* és *unikornis* esetében a magyar *-k* előfordulásából következtethetünk arra, hogy a szavak magyar szónak, s így – legalábbis a szóvégen – *s*-ező ejtésűnek számítottak. Az utóbbi *s*-ező ejtését ráadásul a mai *unikornis* szavunk ejtése is megerősíti. A *basaliskos* mai *baziliskusz* ejtése valószínűleg a XIX. századi visszanevetesítés eredménye.

A nominativusban álló latin szavak magyarországi ejtéséről árulkodik a *lâmpás* is, amely görögölből átvett, latin eredetű (*lampas, lampadis, f.*) jövevényszavunk (TESz. *lâmpás*). Első adatolt előfordulása igen korai, a XIV. századi Jókai-kódexből származik (*euel ženettlen egnekuala lampafok*), és helyesírásában ismét fölfedezhető a magyar *-k*, amely a magyar *s*-ező ejtésre enged következtetni – akárcsak a szó mai használata. A ma gyakoribb *lâmpa* alak valószínűleg nyelvújításkori elvonás eredménye; a *lâmpás* egy 1787-es előfordulása már a szó melléknévi használatát mutathatja: *A ló lâmpás órrú kifejezésben a lâmpás-t valószínűleg -s képzős alaknak érezhették. A lâmpa* (többesszám-jellel ellátva) először egy 1804-es szövegben adatolható: *Kilépvén, tsudálja az égő lâmpákot* (TESz. *lâmpás*). A latin szavak vagy latin eredetű jövevényszavak nominativusi *s* szóvégeről és a magyar *-s* képzővel ellátott szavak kapcsolatáról a későbbiekben (2.3.) bővebben is lesz szó.

2.2. Deklinált alakok magyar helyesírással

A helyesírásból kiolvasható latin kiejtés vizsgálatát a típuson belül több kisebb altípusba soroltam. Az első egység azokat a latin szavakat tartalmazza, amelyek latin esetraggal ellátott, tehát deklinált latin szavak, ennek ellenére magyarul vannak leírva. Ilyen például a Jókai-kódexben található *fratresek* alak,

amely a *frāter, frātris, m.* 'testvér, barát' jelentésű szó pluralis nominativusi alakja. A scriptor azonban – talán megerősítésképpen – még egy magyar többesjelet is illesztett a többes számú latin alakra. Mind-ebből persze nem lehet arra következtetni, hogy a Jókai-kódex scriptorának latin ejtése *s*-ező volt, csupán föltételezhető, hogy a magyar helyesírás magyarosabb ejtést eredményezett a *fratres* esetében is. Hasonlóképpen: a *-k* jelenlétéből gondolhatunk arra, hogy a Bécsi kódexben olvasható *Moabitidis nec* szintén *s*-sel ejtendő a szóalak végén. A *Moabitis, Moabitidis* latin melléknév a tárgyalt példában kétszeres genitivusban áll, egy latin és egy magyar toldalékkal ellátva. A szó kétszeres toldalékolásával így a *fratresek*-hez hasonló, helyesírás szempontjából pedig ismét a magyar *-k* nyújt segítséget: a *-nec* rag *c*-je ugyanis *k* funkcióban szerepel a teljes Bécsi kódexben.

A deklinált latin szavak közül ez a kétszeresen toldalékoltság megoldás néhány ma is használatos jövevényszóban is látszik. *Móres* szavunk például a *mōs, mōris, m.* főnév pluralis nominativusi alakja; klasszikus latin ejtése [mórész] lenne, de az, hogy a magyarban *móres*-ként hagyományozódott, egyrészt a szóvégi ejtésről, másrészt pedig a magánhangzó hosszúságáról is árulkodik: a rövid *e* ejtéséből vissza-következtetve a *fratresek* példa is [frátresek], nem pedig a klasszikus latinhoz illő [frátrészek] ejtésű lehetett.

Érdekes, hogy Erdélyben még a huszadik századi szóhasználatban is föllelhetjük deklinált latin szavak szóvégi *s*-ező ejtését. Az erdélyi református egyházkerület teológiai értesítőjében *précesek*-et mondtak a hívekért (Tavaszy 1930: 33), a szó eredete a *prex, precis, f.* 'ima, könyörgés' jelentésű latin főnév, amely *preces* (klasszikus latin ejtéssel: [prekész]) alakjában pluralis nominativusi esetben áll, s a Jókai-kódex példájához hasonlóan föltehetően a gyakori használat miatt nem érzékelték többes számú alakként, így került a pluralis nominativus mellé egy magyar többesszám-jel is. Az *s*-ező ejtés változásáról annyit érdemes itt megjegyezni, hogy Szilágyi János 1835-ben a „selypségről” írt munkájában tárgyalja a magyarországi latin ejtés eltérését más európai nyelvek latin kiejtéséhez képest; egyúttal megjegyzi, hogy az általa hibás ejtésnek tartott jelenség már nem sok helyen él, csupán Erdély egyes területein hallható, s ott is legfőképpen az unitáriusoknál maradt meg az *s*-ező ejtés (Szilágyi 1835: 71). A *précesek* alakról tehát elképzelhető, hogy az Erdélyben hosszabb ideig fennmaradt ejtémód következménye (a Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet honlapján *précesek*-ről is szóló hírek is olvashatók).³ Az Erdélyben hosszabb ideig élő *s*-ező ejtésről Szilágyi János ezt írja: „...annak tsak néminemű nyomát lehet már ma találni Erdélynek némelly Tudóssainál, kiváltképen az Unitariusoknál, kik ma is így olvassák, p. o. a' *Senior, Seneca, Assessor* 's a' t. latin szókat: *Schenior, Scheneca, Aschscheschschor*” (Szilágyi 1835: 71). Hogy Szilágyi a példák hibásnak vélt *s*-ezését *sch*-val írja le, bizonyossá teszi, hogy azok *s*-ezve ejtendők, a helyesírás pedig német hatásra utal (l. a német *s* [sz] és *sch* [s] ejtést).

2.3. XVI–XVII. századi nyelvtanok és szótárak adatai

Korai magyar nyelvtaníróink munkái igen lényegesek a magyarországi latin kiejtés szempontjából is. A nyelvtanok és szótárak ugyanis minden korban az elfogadott, de még inkább a követendő normát határozzák meg és írják le, s ez valószínűleg nemcsak a grammatikai szabályokra vonatkozik, hanem a kiejtésre is. A normaleíró és normaadó szándék a nyelvtanok célközönsége miatt is fontos: Tsétsi János *Helyesírási-grammatikai megjegyzések a helyes magyar írás és szólás módjáról* c. munkája az iskolai szótárnak készült Pápai Páriz-szótár függeléke – Tsétsi a szótár szavainak ejtését magyarázza, erősítve annak normaadó voltát. A Pápai Páriz-szótár a XVII. század legnépszerűbb szótára volt, így a Tsétsi által leírt ejtési sajátosságok is terjedhettek a szótár használata által (Vladár 2009: 7). Egy másik példa a magyarországi latin ejtés terjesztésére Tótfalusi Kis Miklós (2011 [1689]) *Számvetés a helyesírásról* c. írása, amely a Bibliát magyarázza. Tótfalusi szövege nagy nyelvi figyelemről tanúskodik, hiszen az írásmódnak illeszkednie kellett a szent szöveghez, egy írásjel vagy betű sem lehetett rossz helyen egy istenfélő kéz munkájában:

„A Janson által kiadott Zsoltárokban, amelyet magában és a Bibliával együtt is nyomtatott, sok helyütt látható ez az írásmód. Senki nem vette ezt ott észre, azért, hogy benne kételkedvén, azt mint tévedést elítélje. Nekünk kellett volna tehát félni a bírálattól, vagy azután féljünk, miután

³ <https://proteo.cj.edu.ro/hu/hirek/10941>

már megtettük? Tudniillik, ha valaki a kákán is csomót igyekszik keresni, s fáradságot nem kímélve ócsárolni szeretne, s ezt az istenfélő munkát ilyen semmiségekkel is a közutalat tárgyává akarná tenni. Ugyanaz lenne belőle, mint amikor Radnóton a zsinat bezárásakor az egyik egyszerű lelkész sápirozott mellőzése miatt, hogy az ő véleményére nem voltak kíváncsiak, noha lett volna neki is Coccejus ellen mondanivalója. Megkérdezték, hogy mi lett volna az, erre azt válaszolta, hogy Coccejus egyszerű è-vel írta a Felix szót” (Tótfalusi 2011 [1689]: 37).

Ha tehát a helyesírást tekintve Tótfalusi ennyire körültekintő és figyelmes volt, föltételezhetjük, hogy a munkáját tükröző kiejtés valóban normaadó lehetett, s a Bibliát használók a Tótfalusi által meghatározott rend szerint olvasták a szent szöveget. Akárcsak az iskolai használatra készült Tsétsi-leírások, a bibliaolvasáshoz szánt munka is nagyobb számú közönséghez juthatott el, ezzel is terjesztve a nyelvtanok szabályait – és a latin kiejtésbeli sajátosságokat.

Korai nyelvtaníróink felfogását a magyar s hangot (és annak kiejtését) illetően már érintettem, így ebben a részfejezetben azt igyekszem körüljárni, hogy a konkrét példák alapján következtethetünk-e bármilyen ejtési gyakorlatra a latin szavak esetében. Szenczi Molnár Albert grammatikájában (1610) a szóvégi s-ező ejtésre nem találtam latin példát, az x ejtésére viszont igen, így közvetetten gondolhatunk arra, hogy valószínűleg Szenczi is az s-ező ejtést tartotta követendőnek. Az x-ről ugyanis az olvasható a szóban forgó munkában, hogy bár ez a hang nincs meg a magyarban, néhány városnévben megtalálható, ilyen például *Pax*, vagyis *Paks* vagy *Taxon*, azaz *Takfon*. Az x helyesírásából azonban nem lehet egyértelműsíteni teljes bizonyossággal az s-ező ejtést, előfordul következtelenség is a lejegyzés során: *Sixo* városát például *Szik/zo*-ként tünteti föl, ami ellentmondana az s-ező ejtésnek. A korszak ejtési gyakorlata és a Szenczit forrásul fölhasználó nyelvtanírók s-ezése viszont talán mégis utalhat Szenczi latin kiejtésére is.

Komáromi Csipkés György s-ező ejtésére főttebb már láthattunk példákat, de egyéb hangok ejtési példáit is érdemes figyelembe venni: Komáromi szerint a magyar gy hang ejtése lágy g (g molle), amelyre az egyik példa a *gigas* (Komáromi Csipkés 2008 [1655]: 75). Az s és sz hangok ejtésére vonatkozó megfigyelések alapján Komáromi s-ezik, a *gigas* ejtése így minden bizonnyal [gyigás] lehetett. A bibliamagyarázatnak szánt *Számvetés a helyesírásról* néhány példája alapján a szóvégen Tótfalusi Kis Miklós is s-ezve ejthette a latin szavakat: a magyar k helyesírástörténeti jelentőségét ismerve megállapíthatjuk, hogy a *Publikánus*, *Kornélius*, *Márkus*, *Merkurius*, *Epikureus* és *Korinthus* (Tótfalusi 2011 [1689]: 76) szavaink végén magyar s áll.

Hasonlóképpen s-ezőnek tűnik az iskolai használatra szánt *Helyesírási-grammatikai megjegyzések* Tsétsi Jánostól, 1708-ból. A következetes helyesírássra való törekvés számos esetben meglátszik Tsétsi munkájában, gyakran a kiejtést is érintő magyarázatokkal együtt fejezi ki a helyesírás fontosságát: „Ezért idegen szavakban a ph-t f-fel kell helyettesíteni, mint [...] *Páfus* stb., nem pedig [...] *Paphus*, ezt ugyanis a tiszta magyar így olvasná ki: *Pap-hus*, caro sacerdotis” (Tsétsi 2009 [1708]: 23).

Tótfalusi munkájában már jelzi az s : sz oppozíciót, így a *Ródus fziget*, a *Kvártus*, *Kriftus*, *Káldeusok* egyértelműen mutatják a szóvégi s „sűrű” ejtését.

Gyarmathi Sámuel (1816) *Vocabularium*-a számos kiejtésbeli érdekességet mutat, mivel a szótár adatai kiejtés szerint vannak leírva, az s : sz oppozíciót már szintén következetesen alkalmazva. A következetes helyesírás mellett gyakran az etimológia is segítségünkre lehet a kiejtés vizsgálata során: Gyarmathi ugyanis sok szó esetében úgy tapasztalta, hogy „a Magyar az idegen szót Magyar kaptára huzza”, így összekapcsolja a *folyószéná*-t a *folio sennae*-vel és a *navus*-t (’serény’) a *nyájas*-sal, amiből arra is következtethetünk, hogy gyakran az ejtés alapján fejthette vissza a magyar szó eredetét. Ha ez így volt, a *navus* singularis nominativusként föltételezhetően szóvégi s-sel ejtendő. A példa azért is érdekes, mert Gyarmathi a nominativusi alakot egy magyar -s képzővel ellátott szóval hozza kapcsolatba, amely valószínűleg a szóvégi s-ezés egyik erősítő tényezője. Hasonlóképpen az Előszóban olvasható, hogy „...sok rendbéli uj *luxusra* tartozo” szókra is ki fog térni a szótár; a *luxus* (Gyarmathi 1816: 4) pedig egyrészt a szóvégi s-ejtésre, másrészt az x lehetséges [ks] ejtésére enged következtetni. A már említett magyar k jelenléte egy szóban azt is mutatja, hogy a szó magyarul van leírva, a következetes helyesírás pedig még inkább erősíti a kiejtés szerinti írásmód feltételezését. Mindezek alapján Gyarmathinál a következő szavak mutatnak szóvégi s-ező ejtést: *aktivitás*, *ártikulus*, *bazsiliskus* (amely már a Bécsi kódexben is hasonló ejtéssel szerepelt), *dominikánus*, *dozsis* (a *dosis*-ből, de lásd még *élástikus*,

farantziskánus, *fiskus*, *fosforus*, *garádits* (elemzését részletesebben l. az 5.1. alpontban), *garas* (Gyarmathi föltünteti a latin *grossus*-etimológiát is), *golyobis* (a *globus*-ból; a szóról részletesebben szintén az 5.1.-ben lesz szó)). A *formás* szót a latin *formosus*-ból eredezteti, amely egyrésről helyes: a *formosus* a *forma*, *formae*, f. latin főnévből képzett latin melléknév – csak hogy a Gyarmathi által fölvett szótári alak szintén képzett szó, még hozzá magyar -s képzős melléknév. A hangzásbeli hasonlóság tehát a szótó helyes etimológiáján túl azt mutatja, hogy a magyar *formás* alak a *formosus*-hoz ejtés szempontjából is hasonlíthatott. Az *inkvies* *k*-jának helyesírása a 2. alpontban említettek szerint erőteljesen arra utal, hogy a szót magyarul, magyar *s*-sel írták le. Emellett érdekes a szóban szereplő *e* rövid ejtése is, latin párjában ugyanis a klasszikus kiejtés hosszú, tehát *inquiēs* [inkviész], így ez a példa a *fratres* és *móres* példánál említett magánhangzóejtési kérdéshez tartozik. Az *interes* a *Vocabularium*-ban a latin *interesse* szó mellett szerepel. A szó 1569 óta adathozható (TESz. *interes*), és már első előfordulásának helyesírásából is arra következtethetünk, hogy a szóvég *s*-ező volt: „e3tendeigh keel fy3ethnem Interesseth Mýndē 3a3forýnthra Noc3 Magyar forýnthot”. A *jus*, *jussa* van mai szóhasználatunkban is ismerős, akárcsak a *calculus* Gyarmathinál félig magyar, félig latin helyesírással föltüntetett alakja, a *kálculus*.

A *navus* ~ *nyájas* példához hasonló következő példa, a *kálmos gyökér* *s*-ezését talán az is indokolja, hogy a *calamus* főnév nominativusi alakjának ejtése közel állt a magyar -s melléknévképző ejtéséhez. Annál is inkább, mert a szó mai használatában olyan szóösszetételekben szerepel, mint a *kálmosvirágúak rendje*, amely összetett szó legtöbbször minőségjelzős alárendelő szerkezetként van jelen, magyar -s képzős bővítményekkel (például *pillangósvirágúak*, *keresztesvirágúak*, *ernyősvirágúak*, *fészkesvirágúak*, vö. PallasLex. 16). Gyarmathi néhány olyan személynevet is fölvett a szótárába, amelynek helyesírásán szintén észrevehető a szóvégi *s*-ező ejtés, ilyen például a *Kapistránus*. A magyar helyesírás alapján további szavak is tanúbizonyságot tesznek a szóvégi *s*-ejtésről: *kapitális*, *katarus* (mellette szerepel a latin *catharus* is), *klassis* (mellette *classis*), *kontraktus* (mellette *contractus*), *konviktus* (mellette *convictus*), *korpus* (mellette *corpus*), *krizsis* (mellette *crisis*), *kritikus* (mellette *criticus*). Az, hogy ezek a szavak egymás mellett szerepelnek a szótárban, azt mutatja, hogy Gyarmathi a magyar és a latin alakot is föltüntette – magyar és latin helyesírással, tehát magyar és latin szavakként. Ez pedig ismét azt erősíti meg, hogy a magyar szavak esetében a szóvégi *s* szintén magyarul ejtendő.

Látható, hogy az egyes szavak kiejtésében a helyesírás mellett az etimológia is segíthet. Ám nemcsak a helyes etimológia, hanem a szavak vélt eredetének föltüntetése is sokat elárulhat a szavak kiejtéséről. A következőkben Gyarmathi azon szavait veszem sorra, amelyekről téves etimológiát feltételezett, elárulva ezzel néhány kiejtési sajátosságot is.

A *berbécs* latin megfelelőjeként a *vervex*-et olvashatjuk a *Vocabularium*-ban, amely a TESz. szerint román eredetű (TESz. *berbécs*), latin eredeztetése téves. A jelentésbeli egyezésen túl elképzelhető, hogy Gyarmathi a hasonló kiejtés alapján vélte fölfedezni a *berbécs* és a *vervex* közötti rokonságot (a latin szó második *e*-je ráadásul hosszan, [vervêx]-nek ejtendő a klasszikus latinban, a *b* és a *v* hang pedig ejtés szempontjából igen közel áll egymáshoz). Ha ez a föltevés helytálló, a szóvégi ejtésre nézve valószínű, hogy a *x* [ks] ejtése ebben a szóban is megjelenik, így a magyarországi latinban a szóvégi *x* ejtése is csatlakozik az *s*-ezés témaköréhez, így ejtve a *vervêx*-et [vervéks]-nek. Hasonlóképpen ez az ejtés látszik – noha nem szóvégi példa – az *ínség* szavunkkal kapcsolatos etimologizálásban, amelyet Gyarmathi két szóalakkal igyekszik magyarázni: *ínség quasi inxég*, melynek latin etimonjaként az *anxietas* főnevet (‘aggodalom’) határozza meg. A latin *anxietas* a magyarországi ejtés szerint föltehetőleg *anksietás*-nak olvasható. Kérdés, hogy az *ínség* ~ *anksietás* megfeleltetésből nyelvtörténeti szempontból hová tűnhetett a *k*; erre egyrészt az lehet a válasz, hogy Gyarmathi a korszak etimologizálási gyakorlatát követve nem minden hangra kiterjedő hangváltozási folyamatokat épített föl, csupán a hasonló hangzás elvét vette alapul az etimológia föllállításakor. Ha azonban föltételezünk valamilyen következetességet az *x* > *ks* > *s* változási sorban, akkor az látszik, hogy a *k* eltűnése megfigyelhető más szavak esetében is, mint amilyen a *mis*-*más* szótári alak és Gyarmathi által feltételezett eredete, a *mixture*, melynek a főntebbiek alapján [mikstúra] ejtése lehetett. Az *ínség quasi inxég* adatok pedig talán arra engednek következtetni, hogy az *inxég* [inkség] alak *k*-ja gyengébben ejtett hang volt, így annak eltűnése (*ínség*, *mis*-*más*) nem is tűnik annyira következtelenségnek.

A *büdös* szó a latin *putidus*-szal (‘poshadt, korhad’) áll párhuzamban, s talán a *berbécs*-hez hasonlóan a jelentés mellett a hangzás is szerepet játszhatott abban, hogy a(z egyébként téves)

származtatás szerepeljen Gyarmathi szótárában. Ismét olyan magyar szóval találkozunk, amely magyar *-s* képzős alakban kerül összefüggésbe a latin *s* végű nominativusi alakkal. Úgy tűnik tehát, hogy ez a típusú megfeleltetés gyakran előfordul Gyarmathinál; az *idomos*, *ildomos* szavakat a latin *idoneus*-ból ('alkalmas, illő') származtatja, noha az *ildomos* az ótörök *ildam* magyar *-s* képzővel ellátott alakja. Az ótörök szó eredeti jelentése 'gyors, ügyes' volt, ebből fejlődött az 'okos, észszerű'. A TESz. alapján az *ildomos* 'illendő' jelentését a XIX. századi nyelvújítóktól nyerte, de Gyarmathi *Vocabularium*-ában a latin szó jelentéséből következtetve már az 'illendő' jelentés mutatkozik meg.

Jól látszik a szóvégi *s*-ezés a *lakás* latin *locus* ('hely') megfeleltetésénél is, a hasonló hangzásból következtetett etimológia alapján tehát a latin szó [lokus] ejtésű lehetett. A példa több szempontból is adatokat szolgáltat a latin kiejtésről. Egyrészt ismét segítségünkre van a helyesírás, hiszen a *k* jelenléte a korábbiakban már említett módon valószínűsíti a szó magyar írásmódját. Annál is inkább, mert az idézett szövegben a három előfordulásából egyszer latinul olvasható, *x*-szel (*pixim*, tárgyesetben), kétszer viszont hangsúlyozottan magyarul (*piksis*), ráadásul fordításként az egyik a latin alakkal szembeállítható, s mindkét magyar alak magyar raggal van ellátva. Mindebből arra következtethetünk, hogy a szóvégi *s*-ező ejtés e példában is megragadható, a latin alakot tehát talán [piksis]-ként ejthették. Ez másrészről a latin *x* esetleges [ks]-ejtésére is engedhet következtetni, akárcsak az *Alexander* ~ *Aleksander* nevek esetében. A *piksis* ejtése azonban változott az idők során, s a ma is használatos *pikszis* lett belőle; a szóbelseji ejtésnek és változásának részletes vizsgálata a következő időszak feladata lesz. Csörsz Rumen István (2010: 290) megjegyzi, hogy a köznép és főként a nők latintudása gyengébb lehetett a műveltebb férfiakénál, s idézi Szirmay egy másik anekdotáját a versengő, ámde latin műveltség híján lévő feleségről:

„Minthogy pedig a magyarok sokat adtak a latin nyelvre, a régi magyar nők ebben is utol akarták érni férjüket, így lett a férjnek ebből a mondásból: *Honores mutant mores* ('A hivatali méltóság megváltoztatja az erkölcsöt') a feleség ajkán *Hores*, *mores*, *markó füles*; ebből pedig: *Quot capita, tot sensus* (Ahány fő, annyi vélemény): *Itipiti koppensus*. Diákkoromban egyik cimborámat arra figyelmeztettem, hogy vén kofától ne vegyen almát, mert csúnya (*turpis*), a vénség, azt gondolván, hogy szépségét dicsérik, ezt felelte vissza nekem: *Édes fiam, régen voltam én turpis, de odavan már az én turpisságom!* Egy kálvinista pap, mikor megfájdult a gyomra, erre kérte a feleségét: *Kedves Zsuzsim, eredj az apothékába, kérj nekem coriandrum-magot, mert igen fáj a stomachusom, nem consummálhat; az pedig így adta át az üzenetet a patikusnak: Adjanak tiszteletes uramnak kalendáriom-magot, mert nagyon fáj a domonkossa, nem koszpitolhat.*”

Az idézett részletben rengeteg vizsgálatra alkalmas példa található. Az első közmondás (*Honores mutant mores*) a ferdítésben (*Hores*, *mores*, *markó füles*) azt mutatja, hogy a feleség érzékelte a latin deklinált szavak *-es* szóvégi összezsengését, s maga is kiegészítette egy *-es* végű, ám magyar szóval. Az összezsengésben rejlő humor tehát csak akkor érvényes, ha a *füles* szót megelőző két latin alak is *s*-ezve ejtendő. Mindez pedig az eredeti latin mondatról is elárulhatja azt, hogy – grammatikailag jólformált latin nyelvű megnyilatkozásában – a férj is *s*-ezve mondhatta ki a mondatot [honóres mutant móres], amelyet aztán a feleség félreértett. Mindezt a 2.2. alponthban már említett *móres* szavunk is megerősítheti.

A második mondasban a *sensus* ~ *koppensus* félreértése érdekes a szóvégi *s*-ezés szempontjából. Az elhallás értelmezését ismét a helyesírás, a *k* jelenléte segíti: föltételezhetjük az *s*-ejtést, legalábbis szóvégen. Kevésbé valószínű, hogy a teljes szó *s*-ező lett volna, a túl sok *s* hang jelenléte miatti lehetséges elhasonulást a ma is használt *szenzus*, *konszenszus* szavaink is alátámaszthatják. A vén kofa latintudásának hiánya arra mutat rá, hogy az asszony a *turpis* szót *s* végű, képzett melléknévnek érzékelhette, s továbbképezve (*turpisságom*) magyar szóként használta a válaszában. (A szóvégi *s*-ező ejtést magyar *-s* képzők is erősíthették; erről a következő alponthban lesz szó.) Mindezekon kívül a ma is ismert *turpisság* szavunk is az *s*-ező ejtésre utal. Végül az *igen fáj a stomachusom* ~ *nagyon fáj a domonkossa* szintén arra enged következtetni, hogy a feleség egy általa ismert, hangzásban hasonló, de magyarul használt szóval (*domonkos*) helyettesítette a latin *stomachus*-t, ez pedig azt jelenti, hogy a tiszteletes latinul mondott szava is *s*-ezve volt használatos a szóvégen.

A hiányos latintudásra vagy a latinos műveltség látszatára más szövegekben is akad példa, ezek közül taglal néhányat Tóth István György, aki a XVIII–XIX. századi magyar társadalom latintudását

vizsgálta. Egy 1834-es Vas megyei dokumentum aláírását Horváth Ferenc *agilis* (vagyis adómentes nemesi földbirtokkal rendelkező, paraszti rangú ember) rögzítette, aki valószínűleg nem ismerte a latin *agilis* cím jelentését, ezért egymás után két alkalommal *árgyillis*-ként írta alá. Ez a félreértés valószínűleg az *árgyelus* kismadár vagy *Árgyelus* királyfi neve miatt adódhatott (Tóth 1996: 147), mindenesetre mindkét magyar alak szóvégen *s*-ező, így minden bizonnyal *s*-ezve ejthették az *agilis* latin szót is. Az *s*-ező ejtést a szó későbbi továbbélése is megerősíti: az 1980-as években Vas megyében gyűjtő néprajzkutatók lejegyezték, hogy az *agilis*ek leszármazottait a falubeliek *árgyelusok*-nak mondják (Tóth 1996: 147).

Egy másik példa a hiányos latintudásra egy 1827-ben kiadott győri kalendáriumról származik:

„Egy nemes falu hadnagya (ki egyéb iránt egy természetes józan eszű ember, de írás-olvasást nem tanult), adósával pereskedett. Mivel az adóslevélben a pénznem nem volt feltüntetve, erről vitatkozni kezdtek, a hadnagy nem akarta elfogadni a vármegye ítéletét és kifakadt: otthon vagy on nékem egy gálya, abban benne vagy on a russzus [orosz], majd avval megmutatom, mi az igazság, én nem félek!” (Tóth 1996: 148).

A hadnagy *gálya* helyett *scalá*-t, vagyis táblázatot, *russzus* helyett pedig *cursus*-t (’árfolyam’) szeretett volna mondani. Utóbbi példa szintén mutatja a szóvégi *s*-ezést, hiszen a *russzus* *s* végű magyar szó, ráadásul a helyesírás is mutatja, hogy a kettőzött *sz* szembenáll a szóvégi *s*-sel – a *cursus* latin szó így [kurszus] ejtésű lehetett.

3. Rímhelyzet, verstan

A hangzáshoz szorosan kötődő verstan, illetve a rímelés igen nagy segítséget nyújthat a szóvégi ejtés meghatározásához. Az alábbi alponban mindezt csupán néhány magyar költő példáin keresztül mutatom be; a latin kiejtés vizsgálata a magyar költészetben a disszertációs kutatásom egy külön munkafolyamata lesz, amelynek során a lehető legkorábbi magyar költészettől kezdve igyekszem meghatározni a magyarországi latin ejtés lehetséges formáit.

Csokonai Vitéz Mihály korai verseiben például nem egy helyen találkozhatunk a szóvégi *s*-ezésre utaló nyomokkal. *Vis et nequitia* c. versében a tulajdonnevek szóvégi ejtésére következtethetünk: „Mihelyt a hatalmat nyert Agamemnonnak / Hálót hamis lelkű Ulisszesek fonnak, / Azonnal elveszti fejét a negédes / Szívvel vádolt igaz lelkű Palamédész.” A *negédes*–[Palamédész] rímpár azt mutatja, hogy a klasszikus latin ejtés [Palamédész] a *negédes* rím miatt nem lehet *sz*-ező – ennek alapján pedig föltételezhetjük, hogy a második sorban előforduló *Ulisszes* is szóvégi *s*-sel ejtendő. Szintén Csokonainál olvasható a *Quem dii oderunt, praeceptorem fecerunt* c. költeményben a következő két sor: „Ha az igaz lelkű jó Polixenesnek / A kövágásnál is nehezebben esnek / A Dionizius verseit dicsérni...”. A *Polixenesnek* ~ *esnek* példa az előzőek mintájára mindenképp *s*-ező ejtést mutat, ebből pedig arra is következtethetünk, hogy – noha a helyesírás erre vonatkozóan nem ad támpontot – a *Dionizius* nevet is a többihez hasonlóan ejthették.

Gvadányi József 1790-ben megjelent munkája, az *Egy falusi nótárius budai utazása* a soknemzetiségű, soknyelvű Budát figurázza ki rimes versszakokban. A latin nyelv erőteljes jelenléte a korban Gvadányinál is érezhető, a falusi nótárius beszélgetése a városlakókkal számos humoros helyzetet szül; de a latin kiejtés szempontjából is igen érdekes a latin és a magyar nyelv keveredése a szereplők megnyilatkozásai során. A rím ebben még több segítséget nyújt, amint azt a következő példákból is láthatjuk: „Alabástrom színű nyakát a kaláris / Kerítette: gyöngy volt, de *orientalis*, / Emellé volt kötve még szép aranylánc is, / Zománccal futtatott filegrám munka is” (72). Hasonlóképpen szerezhethetünk ismereteket a személynevek (pontosabban istennevek) kiejtéséről is: „Mesterséges tüze gyakran Vulcanusnak / Ég rajta, de többet ég tüze Venusnak. / Itt sok ártatlan szív tétetik cinkosnak, / Jól hívják e hídát hát Labyrinthusnak” (67). A latin *-tas* végű szavak is jól láthatóan *s*-ezőek: „Bölcs *Minerva* benne vette a lakását, / A tudományoknak megnyitá forrását, / Tanulók fejére árasztja folyását, / Benne helyheztesztvén *universitását*” (67). A bokorrim nem hagy kétséget az *s*-ező ejtés felől egy másik versszakban sem: „A vak papnak elmúlt az *autoritása*, / Tekintetes vala szakállal állása, / Nem volt darab földön e szakállnak mása, / E’ volt az ő dísze, az ő *gravitása*” (105).

Nemcsak szinte teljesen magyar nyelvű költői szövegekben találhatjuk meg a lehetséges latin kiejtés nyomait – a kevert nyelvű, latin és magyar makaróniversek is bővelkednek példákban a szóvégi s-ezést illetően.⁴ A következő példa (Tálaszi 1931: 183) a belső rím segítségével teszi lehetővé a kiejtés vizsgálatát: „Tyúkfíat egressel szakacs ebédemre készics el / Mádi borom hidegén a kotyogósba légyen / Lisztibus ex albis Szaporás habarate galuscas / Ez facient vigadós borque pohárque viros.” A második és harmadik sor kevert magyar és elferdített latin szövegének fordítása körülbelül ez lehet: ’Fehérlisztből habarjatok szapora galuskákat, ez vigadó férfiakat, bort és poharat eredményez majd.’ A humor forrása abban rejlik, hogy a makarónivers kiötlője magyar szavakat latin esetrágokkal látott el, melyek jellemzője, hogy a jelzők és a jelzett szavak grammatikailag egyeztetve vannak egymással nemben, számban és esetben. A *szapora galuskákat* szerkezet a nőnemű, pluralis accusativus -ās [ász] esetrágokkal van ellátva, mintha a *galusca* latin, első declinációba tartozó nőnemű szó lenne, amellyel a *szapora* latin, első declinációban ragozandó melléknév van egyeztetve. Mivel azonban a *szaporás* helyesírását és jelentését tekintve is magyar szó, ejtése megegyezik írásmódjával – a vele egyeztetett *galuscas* így nem lehet a klasszikus latin ejtés szerint *sz-ez*ő; az egyeztetésből adódó szóvégi azonos hangzás belső rímet eredményez. Hasonlóképpen igaz mindez a makarónivers utolsó sorára is: „Ez facient vigadós borque pohárque viros.” A *vir*, *virī*, *m.* ’férfi’ jelentésű főneve a *vigadós* jelzővel van „egyeztetve”, csak hogy a szóvégi összecsengés ebben az esetben is megköveteli a második declinációban pluralis accusativus-ragos *virōs* [virős] s-ező ejtését. A *vigadós* magyar -s képzővel ellátott szó miatt tehát a latin *virōs* is s-ezve ejtendő a versben. Kérdés ezek alapján, hogy a *lisztibus ex albis* szerkezet ejtése is s-ező lehetett-e. A *lisztibus* szóban szereplő *sz : s* alapján a helyesírásból arra következtethetnénk, hogy a szó kiejtés szerint van leírva; ez azt jelentené, hogy a vele „egyeztetett” *albus*, *alba*, *album* latin melléknév pluralis ablativus alakja is s-ező ejtést mutat a klasszikus latinban használatos *sz-ejtés* helyett. A kérdés azonban nem dönthető el teljes bizonyossággal, hiszen lehetséges, hogy a helyesírás már egy olvasatot tükröz – biztosabbat tehát a makarónivers kéziratának vizsgálata után lehetne megállapítani.

4. Hangtörténeti és szótörténeti kérdések

4.1. Affrikálódás

Az affrikálódás tendenciaszerű változásként már az ősmagyar korban jelen volt (E. Abaffy 2003: 119): affrikálódás történt például a *j* és az *ly dzs*-vé változása során az ősmagyar korban, vagy a *z dz*-vé változása során a középmagyar korban (E. Abaffy 2003: 600), de esetünkben a téma szempontjából legfontosabb affrikálódás az *s > cs* hangváltozás, amely bizonyos latin jövevényszavakban is végbement. Ilyen szavunk például a *grádics*, amely kódexeinkben még *gradus*-ként olvasható, hiszen a *gradus*, *gradūs*, *m.* ’lépcső’ jelentésű szóból származik. A *gradus*-ból azonban csak akkor lehet *grádics* a későbbi nyelvtörténeti korokban, ha a *cs* helyett korábban magyar *s* állt – így változhatott az alveopalatális zöngétlen réshang, az *s* alveopalatális zöngétlen *cs* affrikátává. Amennyiben a *gradus* ejtése követte volna a klasszikus latinban megszokott *sz-ez*ő ejtést [grádusz], úgy a későbbiekben nem *cs*-vé, hanem *c*-vé affrikálódott volna a szóvégi hang. Mindebből tehát arra lehet következtetni, hogy a latin szó a szóvégi s-ező ejtést erősítő példa, akárcsak a *Lucas > Lukács* személynév (ÉrdK. 140, 144: *Lucacz*, *Lukaf*) vagy a *paradisum > paradicsom* szó. (Utóbbi természetesen nem a szóvégi, hanem a szóbelseji s-ezésre példa, az affrikálódást azonban jól mutatja.) Hasonlóképpen igaz ez a *virgās > virgács* hangváltozásra is, tehát a *virga*, *virgae*, *f.* ’ág, bot’ jelentésű latin szó pluralis accusativusi alakja valószínűleg [virgás]-nak hangzott.

Az affrikálódás szempontjából érdemes megvizsgálni *árbóc* szavunkat is, amely föltételezhetően a latin *arbos*-ból származik (TESz. *árbóc*). Ha ez a származtatás helyes, a fentebbi példák alapján az *árbóc* alak ellentmondana az affrikálódásból kikövetkeztethető szóvégi s-ező ejtésnek, hiszen *c*-vé nem affrikálódhat *s* hang. A TESz. azonban rámutat arra, hogy a mai *árbóc* szavunkat Calepinus latin–magyar szótárában már 1585-ben följegyezték *Arbots fa* alakban. Ez pedig azt jelenti, hogy az *arbos* latin szót már jóval 1585 előtt s-ezve ejtették, s az affrikálódás szabályosan ment végbe, akárcsak a

⁴ A makaróniversek a XVII–XVIII. századi deákság tréfás versfaragványai voltak (Tolnai 1930: 340).

gradus > *grádics* esetében. Az *árbóc* *c* végű alakja későbbi, a TESz. szerint talán tudós úton terjedt el, egy 1772-es adat *árbótz*-fáról ír, ez az *sz* szóvégből affrikálódott *c* jelenlétét támasztja alá.

Hasonlóképpen a szóvégi *s*-ezés – talán nem annyira szembetűnő – példája a *glóbus* és a *golyóbis* szavunk, amelyek 1493-tól kezdve adathozhatóak, első előfordulásuk *zakallusgobis* (*szakállas-golyóbis*), de a *golyóbis* más forrásokban szóvégi *cs*-vel is szerepel: *golóbits-húzó* 1742-ből, de *globits*-ként és *golubics*-ként is megtalálható (TESz. *golyóbis*). A *cs*-vé affrikálódás a fentebbiek alapján a szóvégi *s*-ezésre bizonyíték.

4.2. Morfémák

A magyarországi latin kiejtésről a morfológia szintjén is beszélhetünk: Ladányi Mária 2007-ben írt monográfiájában a latin *-árium*, *-itás*, *-izmus* és *-ista* morféma produktivitását is vizsgálta.⁵ A szóvégi *s*-ezés szempontjából az *-itás* és az *-izmus*, a szóbeljei *s*-ezést vizsgálva pedig az *-ista* képző szolgálhat adatokkal. A monográfiából kiderül, hogy az *-itás* végű szavakból a Magyar Nemzeti Szövegtárban több mint 1200 olyan adat található, amely nem szerepel a *Magyar értelmező kéziszótár*-ban. Ezen alakok között olyanok is előfordulnak, amelyek szótöve már nem latin szó, ilyen például a *tabuítás* (Ladányi 2007: 169). Az *-izmus* hasonlóképpen produktív: már a XVII. században megfigyelhető magyar szavakon is, ebből következően a latin képző magyarrá vált – kiejtése így a magyar [s] ejtéshez igazodott. A Magyar Nemzeti Szövegtár legalább 1600 *-izmus* végű szót tartalmaz, köztük olyanokat is, mint az *apponyizmus* (Ladányi 2007: 176). Ugyan nem a szóvégi ejtés kérdésköréhez tartozik, talán érdemes ebben az alponban röviden szót ejteni az *-ista* képzőről is, amely az MNSZ-ben 3000 találattal a leggyakoribb latin eredetű képzőnek számít a felsoroltak közül, csak hogy ezen adatok nem mindegyike *s*-ező: szerepel köztük például a *masiniszta* és a *statiszta* szó is, amelyek a XIX. században bekövetkezett visszalatinosítás eredményei (Ladányi 2007: 176).

5. Összefoglalás

A magyarországi latin kiejtés története szinte végtelen irányba szerteágazó téma – ez egyetlen hang egyetlen fonotaktikai helyzetének vizsgálatából is kitűnik. A szóvégi *s* ejtésével kapcsolatban számos problémával találkoztunk, ezek közé tartozik elsőként a jelenség magyarázata (mit nevezhetünk *s*-ezésnek, hogyan vélekedtek erről nyelvészek, irodalmárok, történészek, liturgiakutatók), majd a szóvégi *s*-ezést mutató példák típusait illetően is több kérdés fölmerült. Az egyik legnagyobb kihívás a témát vizsgálva az *s*-ezés föltételezhető okainak körüljárása, hiszen a kívülről érkező nyelvi hatás több nyelv több nyelvjárásából érkezhett, ráadásul az is lehetséges, hogy korábbi szakirodalmi utalások nem eléggé meggyőzően érveltek például az *s*-ezés venét vagy szláv eredetéről (vö. Fludorovits 1930); minderre azonban jelen dolgozat nem tért ki.

Tanulmányomban igyekeztem körüljárni a szóvégi *s*-ezéssel kapcsolatos eddigi tényeket és föltételezéseket, amelyek alapján megállapítható, hogy a magyarországi latin ejtési hagyomány a szó végén erőteljesen *s*-ező lehetett. Hogy pontosan meddig, s hogy milyen változások érthették ezt a kiejtési sajátosságot, azt a másik két fonotaktikai helyzet vizsgálata után lehetne biztosabban meghatározni. Annyi azonban bizonyos, hogy míg a szóeleji és szóbeljei helyzetekben korábban is bekövetkezhettek ejtési változások, a szóvégi ejtést – talán a magyar szóvégi *s* gyakorisága miatt is – ez kevésbé érintette, s csak a XIX. századi, az irodalmi és később a politikai életben egyaránt németesítő törekvések gyengíthették az addig domináns ejtési gyakorlatot. Az *s*-ezés körül fölvetődött kérdésekre tehát csak részben sikerült választ adni; a további vizsgálatok azonban talán alátámaszthatják a most még óvatos föltételezéseket is.

⁵ Csak azok számítnak latin eredetű képzőknek, amelyek a szókincs magyar elemeiből is létrehozhatnak szavakat (vö. Fludorovits 1930).

Források

Bécsi kódex. Közzétette: Mészöly Gedeon. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia. 1916.
 Csokonai Vitéz Mihály *Összes Művei*. Szerk. Debreczeni Attila. Budapest: Osiris Kiadó. 2003.
 Gvadányi József 1957 [1790]. *Egy falusi nótárius budai utazása*. Budapest: Magyar Helikon.
Jókai-kódex. XIV–XV. század. Bevezetéssel és jegyzetekkel ellátva közzétette: P. Balázs János. Budapest: Akadémiai Kiadó. 1981.
Érdy-codex. Közzétette: Volf György. Budapest: az MTA Nyelvtudományi Bizottsága. 1876. Nyelvemléktár 4–5.
 PallasLex. = *A Pallas nagy lexikona* 1–18. Budapest: Pallas Irodalmi és Nyomdai Rt. 1893–1900.
 TESz. = Benkő Loránd (főszerk.) 1967–1976. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára* 1–3. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Hivatkozott szakirodalom

E. Abaffy Erzsébet 2003a. Középmagyar kor. In Kiss Jenő – Pusztai Ferenc (szerk.): *Magyar nyelvtörténet*. Budapest: Osiris Kiadó. 596–609.
 E. Abaffy Erzsébet 2003b. Ósmagyar kor. Hangtörténet. In Kiss Jenő – Pusztai Ferenc (szerk.): *Magyar nyelvtörténet*. Budapest: Osiris Kiadó. 106–128.
 Balázs János 1980. *Magyar deákság*. Budapest: Magvető Kiadó.
 Bárczi Géza 2001 [1958]. *A magyar szókincs eredete*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
 Brittain, Frederick 1955. *Latin in Church. The History of its Pronunciation*. Mowbray.
 Copeman, Harold 1990. *Singing in Latin. Or Pronunciation Explor'd*. Oxford: Harold Copeman.
 Csörsz Rumen István 2010. Szirmay Antal és a szájhagyomány. In Szemerényi Ágnes (szerk.): *Folklor és nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 277–296.
 Fludorovits Jolán 1930. *Latin jövevényszavaink hangtana*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 26.
 Földvár Miklós István 2006. A latin liturgikus szövegek kiejtése. In Pánczél Hegedűs János (szerk.): *A jó harc. Tanulmányok az ősi római rítusról és a katolikus szent hagyományról*. Poggibonsi–Budapest: Casa Editrice „La Magione” – Miles Christi. 209–214.
 Gyarmathi Sámuel 1816. *Vocabularium*. Bécs.
 Hajnal István 2008. *Írásoktatás a középkori egyetemeken*. Budapest: Gondolat Kiadó.
 Kálmán Béla 1949. Latinos szavaink s-ezése. *Magyar Nyelv* 45: 280–285.
 Komáromi Csipkés György 2008 [1655]. *A magyar nyelv magyarázata*. Hasonmás kiadás fordítással. Ford. C. Vladár Zsuzsa. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
 Ladányi Mária 2007. *Produktivitás és analógia a szóképzésben: elvek és esetek*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
 Melich János 1914. Keresztneveinkről. *Magyar Nyelv* 10: 193–199.
 Melich János 1933. A jövevényszavak átvételének módjáról. *Magyar Nyelv* 29: 1–10.
 Pereszlenyi Pál 2006 [1682]. A magyar nyelv grammatikája. Hasonmás kiadás fordítással. Ford. C. Vladár Zsuzsa. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
 Szentgyörgyi Rudolf 2014. *A Tihanyi Apátság alapítólevele*. Budapest: Eötvös Kiadó.
 Sylvester János 1989 [1539]. *Grammatica Ungarolatina*. Ford. C. Vladár Zsuzsa. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
 Szenczi Molnár Albert 2004 [1610]. *Új magyar grammatika*. Hasonmás kiadás fordítással. Ford. C. Vladár Zsuzsa. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
 Szilágyi János 1835. A selypségről. *Tudományos Gyűjtemény* 4: 61–106.
 Tálasi István 1931. Makaronikum 1718-ban. *Magyar Nyelv* 27: 183.
 Tavaszy Sándor (szerk.) 1930. *Az Erdélyi Református Egyházkerület Theológiai Fakultásának Értesítője az 1929–1930-as tanévről*.
 Tolnai Vilmos 1930. Makaróni nyelv és irodalom *Magyar Nyelv* 26: 343–352.
 Tótfalusi Kis Miklós 2011 [1689]. *Számvetés a helyesírásról*. Hasonmás kiadás fordítással. Ford. C. Vladár Zsuzsa. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
 Tóth István György 1996. *Mivelhogya magad írást nem tudsz. Az írás térhódítása a művelődésben a koraiújkori Magyarországon*. Budapest: MTA Történettudományi Intézet.
 Tsétsi János 2009 [1708]. *Helyesírási–grammatikai megjegyzések*. Hasonmás kiadás fordítással. Ford. C. Vladár Zsuzsa. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.

- Volf György 1885. *Kiktől tanult a magyar írni, olvasni? A régi magyar orthographia kulcsa*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.
- C. Vladár Zsuzsa 2008. Előszó. In Komáromi Csipkés György 2008 [1655]. *A magyar nyelv magyarázata*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- C. Vladár Zsuzsa 2009. Előszó. In Tsétsi János 2009 [1708]. *Helyesírási–grammatikai megjegyzések*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Waldapfel Imre 1933. Latin jövevényszavaink sz hangjáról. *Magyar Nyelv* 29: 237–240.

KOROMPAY ESZTER
Eötvös Loránd Tudományegyetem
ekorompay@gmail.com

II.

Szövegek szövedéke

A KARAKTERÁBRÁZOLÁS IDŐZÍTÉSI MINTÁZATAI*

Huszár Anna

A mesét olvasók beszédük változatosságával tartják fenn a hallgatóság figyelmét, miközben a mesék egyes karaktereinek jellegzetességeit a hangjukkal jelenít(het)ik meg. Ebből adódóan a mesemondás időszerkezete eltérhet a többi beszédműfajtól (Fackrell et al. 2000, Theune et al. 2006). A meséken belül az egyes karakterek, illetve bizonyos karaktertípusok megjelenítésének módja is különböző lehet; ezen eltérések közül a korábbi kutatások főképp az alaphangfrekvencia és az intenzitás változásával foglalkoztak (vö. Doukhan et al. 2011).

A jelen kutatásban olyan karakterek ábrázolását vizsgáltam, amelyek a sztereotípiák szerint eltérő tempóval jellemezhetők: az egyik egy tipikusan gyors karakter (egy „izgága hörcsög”), míg a másik tipikusan lassú (egy „lusta lajhár”). Elemeztem az artikulációs tempót, a szünetek hosszát és időarányát, valamint a magánhangzó-időtartamok szórását (ΔV). Az eredmények azt mutatják, hogy a felolvasás különböző, az egyes karakterekhez kapcsolódó szakaszaiban az olvasók beszéde szignifikánsan eltérő volt az artikulációs tempó és a szünetek hossza tekintetében. A szünetek aránya és a magánhangzó-időtartamok szórása nem tér el szignifikánsan a karakterek szerint.

1. Bevezetés

A beszéd időzítési viszonyaira számos tényező hatással lehet. Ilyen többek között a beszédtema, a beszédhelyzet, a beszélő életkora, neme, szociológiai háttere, személyisége és érzelmi állapota (Gósy 2004). Emellett a beszédstílus is befolyásolja az időviszonyokat. A felolvasás és a spontán beszéd időzítési sajátosságai jelentősen eltérnek egymástól (Váradí 2010, Bóna 2011).

Az egyes beszédműfajok (pl. hírolvasás, politikai beszéd, reklámszöveg, regény és meseolvasás) különbözhetnek egymástól a következő paraméterek mentén: beszéd- és artikulációs tempó, szünetezés, a beszédszakaszok (azaz a szünettől szünetig tartó egységek) hossza, alaphangfrekvencia (átlagos alaphangfrekvencia és hangterjedelem) és formánsszerkezet (Eskenazi 1993, Abe–Mizuno 1994, Hirschberg 2000, Roekhaut 2010).

A meseolvasás szupraszegmentális szerkezete eltér más beszédműfajokétól (Fackrell et al. 2000, Theune et al. 2006, Olasz 2005), hiszen a mesét olvasók rendszerint beszédük változatosságával igyekeznek fenntartani a hallgatóság figyelmét, és az egyes karakterek jellegzetességeit gyakran a hangjukkal jelenítik meg.

Több kutatás (Theune et al. 2006, Verma et al. 2015) a különféle beszédműfajok prozódiai szerkezetét hasonlította össze, valamint az alaphangfrekvencia, az intenzitás és az időzítés szempontjából is elemezték a vizsgált anyagokat. Emellett megállapították, hogy a meseolvasás során a beszédre más beszédműfajokhoz viszonyítva nagyobb hangterjedelem, magasabb alaphangfrekvencia és intenzitás, lassabb tempó és hosszabb szünetek jellemzőek (Jokisch et al. 2005, Theune et al. 2006, Verma et al. 2015).

Fackrell és munkatársai (2000) különböző típusú szövegek (hírek, meseolvasás, időjárás-jelentés, reklámok, önéletrajzok és bizonyos műszaki szövegek stb.) felolvasásának időzítési sajátosságait vizsgálták: az artikulációs tempót és a beszédszakaszok hosszát elemezték. A leggyorsabb artikulációs tempót a hírolvasás esetében mérték; emellett megállapították, hogy a meseolvasásra a többi beszédműfajhoz képest lassabb artikulációs tempó jellemző. A meseolvasás időzítési sajátosságai a kutatás keretein belül tárgyalt beszédműfajok közül az önéletrajz és a műszaki szöveg felolvasásától tértek el a legnagyobb mértékben.

Egy másik kutatás (Roekhaut et al. 2010) szintén több beszédműfaj időzítési sajátosságait hasonlította össze: a szerzők a hírolvasás, a politikai beszéd és a társalgás időviszonyait vizsgálták. Az artikulációs tempón kívül a beszédszakaszok hosszát és a szünetarányt is elemezték (a szünetarány a szünetek időaránya a teljes beszédidőhöz viszonyítva), és megállapították, hogy az egyes beszédműfajok ezen időzítési paramétereket tekintve eltérnek egymástól.

* A kutatás az NKFI-FK-128814 számú pályázat támogatásával készült.

A beszédműfajok közül a meseolvasás prozódiai szerkezete talán a hírolvasásától áll a legtávolabb; több kutatás is van (Theune et al. 2006, Montaña et al. 2013), amely ezt a két beszédműfajt hasonlította össze. Theune és munkatársai (2006) azt találták, hogy a meseolvasás a hírolvasáshoz képest lassabb tempóval és hosszabb szünetekkel jellemezhető (különösen a mondatok közötti szünetek hosszabbak). A vizsgálatba bevont meseolvasók gyakran nagyobb mértékben hangsúlyoztak bizonyos mellékneveket, határozószavakat; a hangsúlyozást gyakran az adott szótagok nagyobb mértékű nyúlása kísérte. A meseolvasás esetében a beszédre emellett az alaphékvencia és az intenzitás nagyobb fokú variabilitása volt jellemző, váratlan drámai fordulatok előtt pedig az alaphékvencia hirtelen emelkedését figyelték meg (pl. az *és aztán, hirtelen, de* szavakon, illetve kifejezéseken).

A felolvasott mese nem tekinthető homogén egységet alkotó szövegnek, hiszen számos különböző része van: a narratív részek, a leírások és az egyes karakterek megszólalásai általában szupraszegmentális szempontok mentén (is) jól elkülönülnek, illetve jelentősen eltérnek egymástól (Adell et al. 2005).

Montaña és munkatársai (2013) a meseolvasás narratív, leíró és dialogikus részeinek prozódiai szerkezetét vizsgálták. A narrátorhoz tartozó beszédegységeket további részekre bontva elemezték: megkülönböztettek egymástól semleges, a karakter megszólalása utáni és különböző érzelmi töltetű részeket. Az említett kategóriák tipikusan az alaphékvencia (átlag és szórás), valamint az intenzitás tekintetében tértek el egymástól; az artikulációs tempót illetően a kategóriák többsége között nem volt jelentős különbség. A karakterek megszólalása utáni részekre alacsonyabb alaphékvencia és intenzitás volt jellemző, a leíró részek esetében a beszédet magasabb alaphékvencia jellemezte (átlag és szórás tekintetében is), intenzitásban azonban ezek a részek nem különböztek nagyobb mértékben a semleges stílusú részekről. A különböző érzelmi töltettel rendelkező részek esetében a semleges részekhez viszonyítva lassabb artikulációs tempót mértek, továbbá magasabb átlagos intenzitást és alaphékvenciát (illetve az alaphékvenciát tekintve nagyobb szórást) állapítottak meg a düh, az öröm, a meglepetés és a félelem kifejezése során. A szomorúságot tükröző felolvasásra ugyanakkor alacsonyabb átlagos intenzitás és alaphékvencia, illetve az alaphékvencia kisebb szórása volt jellemző.

Doukhan és munkatársai (2011) szintén a meseolvasás szupraszegmentális sajátosságait vizsgálták: az alaphékvencia és az intenzitás szempontjából elemezték a felolvasást. A narrátor szakaszaihoz képest magasabb alaphékvenciát és intenzitást mértek, amikor az olvasó az egyes karaktereket szólaltatta meg. A gyerekszereplők beszédének interpretálásakor általában magasabb és egyenletesebb alaphékvenciát figyeltek meg, illetve úgy találták, hogy a fiúk beszédét a felolvasók inkább magasabb, míg a lányokét inkább alacsonyabb intenzitással adják vissza. Az idősebb női szereplők beszédének megjelenítésekor gyakori volt az alaphangmagasság helyi változása. Az időzítési sajátosságokkal, illetve a közöttük esetlegesen kimutatható eltérésekkel kapcsolatos kutatási eredményeket a hivatkozott tanulmány nem tárgyalta.

A fent röviden ismertett kutatási eredmények alapján elmondható, hogy a meseolvasás szupraszegmentális sajátosságai eltérnek a többi (vizsgált) beszédműfaj sajátosságaitól, valamint hogy a mese különböző részeit (pl. a narrátor beszédét vagy az egyes karaktereket megjelenítő részeket) tipikusan más-más prozódiai szerkezet jellemzi. Az említett kutatások a beszédműfajok összehasonlítása során az alaphékvencia és az intenzitás vizsgálata áll a figyelem előtérben, de emellett bizonyos mértékig az időzítési sajátosságokat is elemzik – bár a karakterábrázolással összefüggésben kevésbé térnek ki erre a kérdésre.

Jelen dolgozatomban olyan karakterek ábrázolását vizsgálom, amelyek eltérő tempóval jellemezhetők a sztereotípiák szerint: az egyik tipikusan gyors karakter (egy izgága hörcsög), míg a másik tipikusan lassú (egy lusta lajhár). Kutatásom során arra a kérdésre keresem a választ, hogy a beszélők felolvasásuk során milyen temporális eszközökkel jelenítik meg, illetve különítik el egymástól ezen figurákat. Hipotéziseim szerint az egyes karakterek esetében eltérő lesz 1) a globális artikulációs tempó, 2) a szünetek aránya, 3) a szünetek hossza, valamint 4) a magánhangzó-időtartamok szórása (ΔV).

2. Kísérleti személyek, anyag, módszer

Adatkezelőim középiskolás dráma szakos diákok voltak, nyolc 11. osztályos lány. Feladatuk az volt, hogy olvassanak fel egy adott szöveget (l. melléklet), amelyet előre megkaptak. A szöveg öt kisebb

egységből (összesen 40 mondatból) állt. Az adatközlőknek a mesét először semleges stílusban kellett felolvasniuk (kontrollkondíció), majd úgy, hogy beszédükkel megjelenítik a különböző karaktereket. Az eljátszandó karakterek sztereotip tulajdonságokkal rendelkező állatfigurák voltak: egy ravasz róka, egy lusta lajhár, egy kecses őz és egy izgága hörcsög. A felolvasókat rajzillusztrációk segítették a karakterek megformálásában. Bár a kísérletben négy különböző karakter szerepelt, a jelen dolgozatban ezek közül csak kettő (a lusta lajhár és az izgága hörcsög) megjelenítésének temporális jellegzetességeit vizsgálok.

A felvételeket csendesített szobában, fejmikrofont alkalmazva rögzítettem az Audacity programmal. A hanganyagot a Praat szoftverrel (Boersma–Weenink 2018) annotáltam hang- és szakaszsinten. A magánhangzók határait a második formáns kezdetéhez és végéhez igazítottam (Machač–Skarnitzl 2009). Az időtartamokat automatikusan nyertem ki Praat-szkript segítségével. Az artikulációs tempót mondatokra vonatkoztattam, szótag/s-ban kifejezve. A mondatokon belül és a mondatok között mért szünetek időtartamát ms-ban fejeztem ki, a szünetek időarányát a teljes beszédidőhöz viszonyítva számoltam, és százalékban adtam meg. A magánhangzó-időtartamok szórását a beszédritmus elemzésekor szokás meghatározni; a kisebb szórásból arra lehet következtetni, hogy kiegyenlítettebb a magánhangzós szakaszok hosszának időtartama. A magánhangzó-időtartamok szórását (ΔV) ms-ban adtam meg, és az alábbi képlettel számoltam (Ramus et al. 1999):

$$\Delta V = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n}},$$

ahol n a magánhangzók számát, x_i az i -edik magánhangzó időtartamát, \bar{x} pedig a magánhangzó-időtartamok átlagát jelöli. Mivel a magánhangzó-időtartamok szórása függ a tempótól, az elemzések során az artikulációs tempóra normalizált értéket használtam, mely az alábbi képletet alkalmazva határozható meg (Dellwo 2010):

$$VarcoV = \frac{\Delta V * 100}{\bar{V}},$$

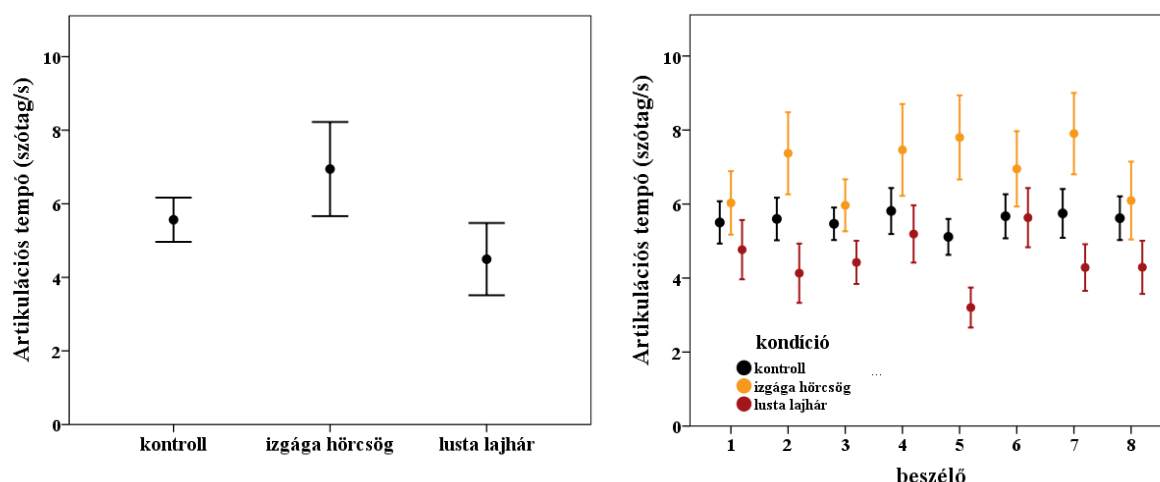
ahol ΔV a magánhangzó-időtartamok szórását, \bar{V} pedig a magánhangzó-időtartamok átlagát jelöli.

Az adatokon statisztikai elemzéseket végeztem az SPSS szoftver segítségével. A kondíció artikulációs tempóra gyakorolt hatásának vizsgálatához kevert modellt (Linear Mixed Model, LMM) állítottam fel, melyben a függő változó az artikulációs tempó, a független változó pedig a kondíció volt; a beszélőt random faktorként kezeltem. A kondíció szünetidőtartamra való hatását szintén kevert modellel elemeztem: a függő változó a szünetidőtartam, a független változó a kondíció volt, a beszélőt ebben az esetben is random faktornak tekintettem. A csoportok közötti összehasonlításhoz mindkét kevert modell esetében a Tukey-féle post hoc tesztet. A kondíciónak a szünetarányra gyakorolt hatását a Friedman-féle összetartozó mintás varianciaanalízissel vizsgáltam, melyben a függő változó a szünetarány volt, a független változó pedig a kondíció. A kondíció hatását a normalizált magánhangzó-időtartamok szórására ($VarcoV$) szintén a Friedman-féle összetartozó mintás varianciaanalízissel elemeztem, melyben a függő változók a $VarcoV$ -értékek voltak, a független változó pedig a kondíció.

3. Eredmények

3.1. Artikulációs tempó

Az artikulációs tempó mondatokra számolt értékeit (szótag/s-ban megadva) az 1. ábra szemlélteti. Az ábrán az átlag- és szórásértékek láthatók. A bal oldali grafikon a három kondíció (a kontrollkondíció és a két karakter) tekintetében megfigyelhető különbségeket szemlélteti, a jobb oldali grafikon pedig az artikulációs tempó kondíció szerinti alakulását mutatja az egyes beszélőkre lebontva.



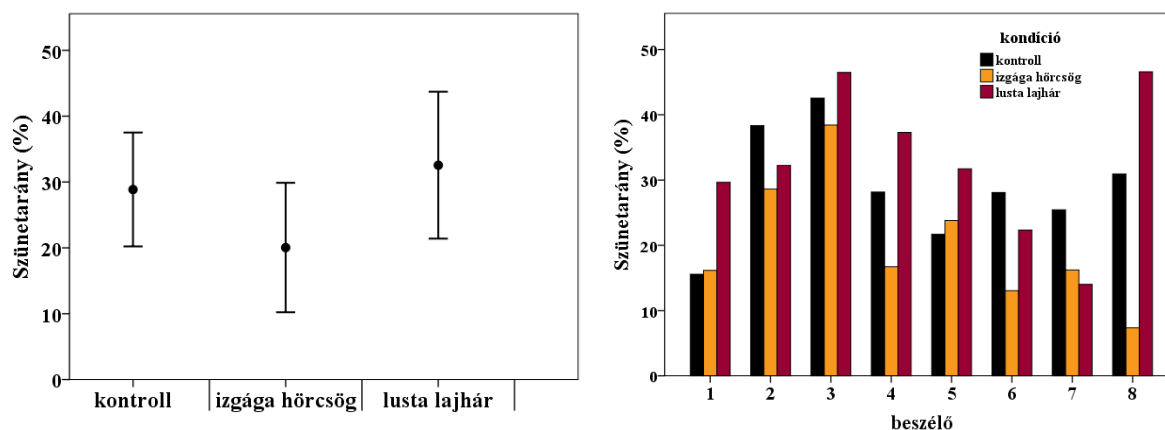
1. ábra. Az artikulációs tempó alakulása (balra a kondíció, jobbra a beszélők függvényében, kondíció szerinti bontásban), átlag és szórás

Megfigyelhető, hogy az izgága hőrcsög esetében az artikulációs tempó értékei átlagosan magasabbak a kontrollkondícióhoz viszonyítva, illetve a lusta lajhár esetében átlagosan alacsonyabbak a kontrollhoz képest. A jobb oldali grafikonnál leolvasható, hogy (az átlagos beszédtempót tekintve) minden beszélő gyorsít a beszédén, amikor az izgága hőrcsögöt formálja meg, és lassít, amikor a lusta lajhárt. Az azonban egyénenként jelentősen eltérő, hogy az egyes adatközlők milyen mértékben gyorsítanak, illetve lassítanak a beszédükön az adott karakterek megformálásakor. A különböző karakterek megjelenítésekor megfigyelhető beszédtempók az 5. számmal jelölt adatközlő beszédében tértek el egymástól a legnagyobb mértékben.

A kevert modell megerősítette, hogy a kondíció valóban hatással van az artikulációs tempóra ($\chi^2(1) = 115,25$; $p < 0,05$). A Tukey-féle post hoc teszt alapján elmondható, hogy az artikulációs tempó mindkét karakter esetében szignifikánsan eltér a kontrolltól.

3.2. A szünetek aránya a teljes beszédidőhöz viszonyítva

A 2. ábra a szünetek időarányát mutatja a teljes beszédidőhöz viszonyítva, százalékban kifejezve. A bal oldali grafikonon a szünetarányok átlaga és szórása látható a három kondícióban (kontrollkondíció és a két karakter), míg a jobb oldali grafikon a szünetarány kondícióként számolt százalékos értékeit szemlélteti beszélőnkénti bontásban.



2. ábra. A szünetarány alakulása (balra a kondíció, jobbra a beszélők függvényében, kondíció szerinti bontásban), átlag és szórás

A bal oldali grafikonról leolvasható, hogy az izgága hörcsög esetében átlagosan kisebb a szünetek időaránya a két másik kondícióhoz viszonyítva. A jobb oldali grafikonon pedig azt láthatjuk, hogy a beszélők többsége valóban csökkenti a szünetarányt az izgága hörcsög megjelenítésekor, valamint hogy a 7. beszélő kivételével minden felolvasó beszédében kisebb a szünetarány az izgága hörcsög megformálása esetében. Az eltérések mértéke beszélőnként jelentősen különbözik; a legnagyobb különbséget a 8., a legkisebb különbséget a 2. beszélőnél mértem. A kontrollkondícióban számolt szünetarány több beszélőnél is a két karakter megjelenítése során mért értékek között helyezkedik el, azonban olyan esetek is előfordulnak, ahol ez a szünetarány alacsonyabb, illetve magasabb mindkét értéknél.

A Friedman-féle összetartozó mintás varianciaanalízis nem mutatott ki szignifikáns különbséget az egyes kondíciók között ($\chi^2(2) = 5,25$; $p = 0,072$). Ugyanakkor – bár a kontrollkondíció értékeitől nem térnek el szignifikánsan a karakterek értékei – az izgága hörcsög és a lusta lajhár megformálásakor mért értékek tendenciaszerűen elkülönülnek egymástól.

Az adatközlők az esetek nagy részében mondatok között tartottak szünetet; mondat belseji szünet csak ritkán fordult elő a felolvasásokban. A szünetek előfordulását az 1. táblázat mutatja.

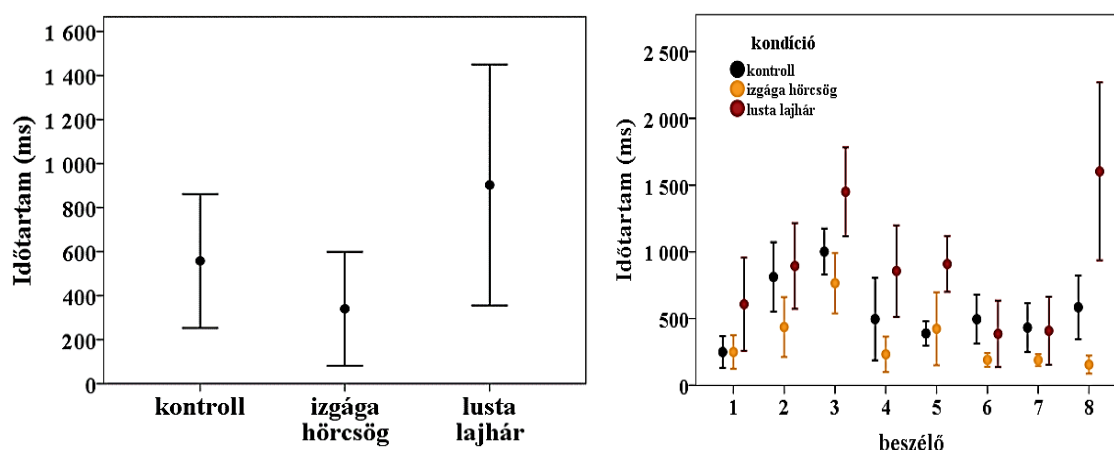
beszélő	a mondatok közötti szünetek száma és aránya			a mondat belseji szünetek száma és aránya		
	kontroll-kondíció	izgága hörcsög	lusta lajhár	kontroll-kondíció	izgága hörcsög	lusta lajhár
1	35 (100%)	32 (91,4%)	35 (81,4%)	0 (0%)	3 (8,6%)	8 (18,6%)
2	35 (97,2%)	30 (69,8%)	33 (89,2%)	1 (2,8%)	13 (30,2%)	4 (10,8%)
3	35 (100%)	35 (97,2%)	34 (89,5%)	0 (0%)	1 (2,8%)	4 (10,5%)
4	35 (100%)	30 (100%)	35 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
5	35 (92,1%)	25 (48,6%)	35 (48,6%)	3 (7,9%)	1 (3,8%)	37 (51,4%)
6	35 (97,2%)	29 (100%)	34 (100%)	1 (2,8%)	0 (0%)	0 (0%)
7	35 (100%)	34 (100%)	24 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
8	35 (100%)	23 (100%)	33 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
összesen:	280 (98,2%)	238 (93,0%)	263 (83,2%)	5 (1,6%)	18 (7,0%)	53 (16,8%)
átlagosan:	35 (98,2%)	29,8 (93,0%)	33 (83,2%)	0,6 (1,6%)	2,3 (7,0%)	6,6 (16,8%)

1. táblázat. A mondatok közötti és mondat belseji szünetek előfordulása

A táblázatból látható, hogy a beszélők a kontrollkondícióhoz képest átlagosan kevesebbszer tartottak szünetet mondatok között, illetve többször tartottak szünetet a mondatokon belül, ha valamilyen karaktert játszottak el. Megfigyelhető, hogy a legtöbb szünetet a lusta lajhár megjelenítése közben tartották; arányosan ennél a karakternél volt a legnagyobb a mondat belseji szünetek száma.

3.3. A szünetek hossza

A szünetek hossza összefügghet a tempóval: logikusnak tűnik, hogy ha a beszélő ugyanazt a közlést lassabban valósítja meg (tehát lassít az artikulációs tempóján), akkor feltehetően a közlések közti szüneteket is hosszabban ejti. Az eltérő szünetarány ugyanakkor nem jelenti azt, hogy a szünetek átlagos időtartama is eltérő, hiszen a szünetek gyakorisága is különböző lehet. Felmerül tehát a kérdés, hogy hogyan alakul a szünetek átlagos időtartama az egyes kondíciókban. A szünetek átlagos időtartamát és az időtartamok szórását a 3. ábra mutatja. A bal oldalon a kondíció szerinti, a jobb oldalon pedig a beszélők és a kondíció szerinti bontás látható.



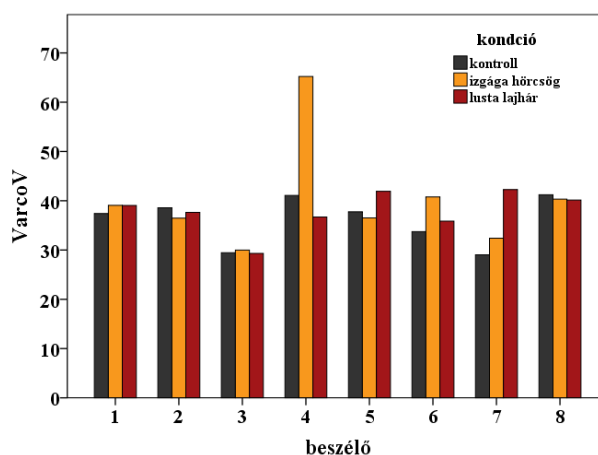
3. ábra. A szünetek hosszának alakulása (balra a kondíció, jobbra a beszélők függvényében, kondíció szerinti bontásban), átlag és szórás

Az ábráról leolvasható, hogy a szünetek átlagos hossza a lusta lajhár esetében a legnagyobb, és az izgága hörcsög esetében a legkisebb. A beszélőnkénti bontásban látható, hogy a lusta lajhárt megjelenítő felolvasás-részletek esetében a beszélők mindegyike hosszabb szüneteket tart, mint az izgága hörcsög karakterének megformálásakor. Vagyis a különböző karaktereket jellemző beszédekben megfigyelhető szünetek hossza minden adatközlő esetében eltér egymástól, azonban nem minden esetben különbözik jelentősen a kontrollkondícióban mért átlagértéktől. Az 1. beszélő esetében például nem mutatható ki számottevő különbség az izgága hörcsög beszédénél mért szünetidőtartamok és a kontrollkondíció szünetidőtartamai között. Az 5. beszélő esetében az említett két kondícióban mért értékek átlagában szintén nincs nagy különbség, az izgága hörcsög megjelenítésekor azonban számottevően nagyobb szórás figyelhető meg.

A statisztikai modell alátámasztotta, hogy a kondíció hatással van a szünetek hosszára ($\chi^2(1) = 116,35$; $p < 0,05$). A Tukey-féle post hoc teszt alapján megállapítható, hogy a különböző karakterek megformálása esetén mért szünetek időtartama szignifikánsan eltér a kontrollkondícióban mért értékektől.

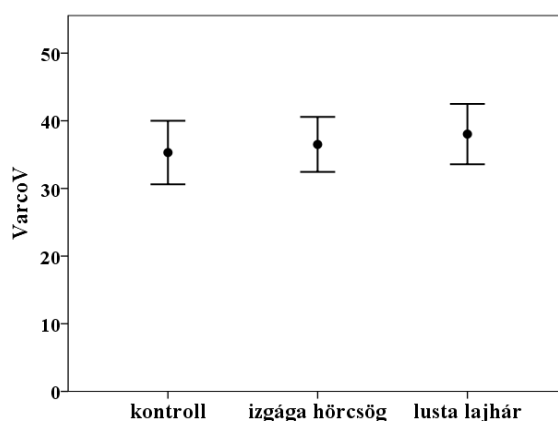
3.4. A magánhangzó-időtartamok szórása

A magánhangzó-időtartamok szórását (ΔV) befolyásolja az artikulációs tempó, ezért az artikulációs tempóra korrigált szórással számoltam ($VarcoV$). A 4. ábra a magánhangzó-időtartamok korrigált szórását mutatja beszélőnként, kondíció szerinti bontásban.



4. ábra. Az artikulációs tempóra korrigált magánhangzó-időtartamok szórásának alakulása a beszélők függvényében, kondíció szerinti bontásban

A grafiknról leolvasható, hogy több beszélő (pl. az 1., 2., 3. és 8. beszélő) esetében a korrigált szórásban a kondíciók mentén alig adatolható különbség. Néhány adatközlőnél bár láthatók különbségek az egyes kondíciók között, ezek az eltérések nem nagyok (ilyen pl. az 5., a 6. és a 7. beszélő); hol az izgága hörcsög, hol a lusta lajhár esetében nagyobb a korrigált szórás. Csupán egy beszélő (a 4. beszélő) esetében mutatható ki feltűnő különbség a korrigált szórásban: az izgága hörcsögnél számolt érték csaknem a kétszerese a többi kondícióban számolt értékeknek. Ez a beszélő valóban eltérő beszédritmussal szólaltatta meg az izgága hörcsögöt, beszéde általában gyorsabb a többi kondícióhoz képest, azonban sok helyen hirtelen lassítások figyelhetők meg benne. Ez a stratégia csak az ő beszédében mutatkozott meg. Az artikulációs tempóra korrigált szórás csoportszintű alakulását az 5. ábra mutatja. (A 4. beszélő kiugró értéke ez esetben nem szerepel az adatok között.)



5. ábra. Az artikulációs tempóra korrigált magánhangzó-időtartamok szórásának a kondíció függvényében, átlag és szórás

A kiugró értéket figyelmen kívül hagyva tehát nem található jelentős különbség a korrigált szórások között a kondíció mentén, vagyis a beszélők túlnyomó többsége nem élt a ritmusváltoztatás lehetőségével a karakterek megjelenítése során. A Friedman-féle összetartozó mintás varianciaanalízis alapján elmondható, hogy nincs szignifikáns különbség az egyes kondíciók között ($\chi^2(2) = 0,75$; $p = 0,687$).

4. Következtetések

Jelen kutatásban a karakterábrázolás időzírtési mintázatait vizsgáltam egy felolvasott mese esetében. Olyan karakterek beszédbeli megjelenítését elemeztem, amelyek a sztereotípiák szerint eltérő tempóval jellemezhetők: az egyik egy tipikusan gyors karakter (egy izgága hörcsög), míg a másik tipikusan lassú (egy lusta lajhár). Arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a kísérletben részt vevő felolvasók beszédének egyes paraméterei (az artikulációs tempó, a szünetek hossza, a szünetek aránya és a magánhangzó-időtartamok szórása) változnak-e attól függően, hogy a beszélők éppen mely karaktert formálják meg.

Az első hipotézisem az volt, hogy az artikulációs tempó eltér a különböző kondíciókban. Ezt a hipotézisemet alátámasztották az adatok: az izgága hörcsög nyelvi megjelenítése esetében a kontrollkondícióhoz képest szignifikánsan lassabb, a lusta lajhár esetében pedig szignifikánsan gyorsabb artikulációs tempót mértem.

A második hipotézisem a szünetek arányára vonatkozott. Ezt a hipotézisemet nem erősítették meg az adatok, mivel a kondíció a szünetarányt nem befolyásolta szignifikánsan. Megállapítható azonban, hogy az izgága hörcsög megformálása esetében tendenciaszerűen kisebb volt a szünetarány, mint a másik két kondíció esetében.

A harmadik hipotézisem a szünetek hosszára irányult. Az adatok megerősítették ezt a hipotézist: a kondíció hatással volt a szünetek hosszára. Az izgága hörcsög esetében szignifikánsan rövidebb, a lusta lajhár esetében szignifikánsan hosszabb szünetek voltak kimutathatók a kontrollkondícióhoz viszonyítva. A gyorsabb artikulációs tempójú megvalósulásokra tehát átlagosan rövidebb és arányaiban kevesebb szünet volt jellemző, míg a lassabb artikulációs tempó esetében (az átlagot tekintve) hosszabb szüneteket mértem.

A negyedik hipotézisem szerint a kondíció hatással van a magánhangzó-időtartamok szórására. Ezt a hipotézisemet nem támasztották alá az adatok: nem volt kimutatható szignifikáns különbség az egyes kondíciók között. Egy beszélő felolvasásában azonban jelentős eltérés volt megfigyelhető: az izgága hőrcsög megszólaltatásakor a korrigált magánhangzó-időtartamok szórása majdnem kétszerese volt a kontroll esetén mért értéknek. Megállapítható tehát, hogy az eltérő artikulációs tempójú megvalósításokat az adatközlők csoportján belül tipikusan nem jellemezte eltérő ΔV .

A kutatás eredményei hozzájárulnak a karakterábrázolás időzítési sajátosságainak megismeréséhez. Továbbá összefüggésbe hozhatók az egyes nyelvi sajátosságok akaratlagos vagy önkéntelen megjelenítésével. A kutatás eredményei kapcsolódhatnak a beszélőalkalmazkodáshoz, valamint az arculat fogalmának pragmatikai-fonetikai sajátosságainak elemzéséhez.

Hivatkozott szakirodalom

- Abe, Masanobu – Mizuno, Hideyuki 1994. Speaking styles conversion by changing prosodic parameters and formant frequencies. *ICSLP 94*. Yokohama, Japan. 1455–1458.
- Adell, Jordi – Bonafonte, Antonio – Escudero David 2005. Analysis of prosodic features towards modelling of emotional and pragmatic attributes of speech. *Procesamiento del lenguaje natural* 35: 277–283.
- Boersma, Paul – Weenink, David 2018. *Praat: doing phonetics by computer*. http://www.fon.hum.uva.nl/praat/download_win.html. (Utolsó elérés: 2018 dec. 18.)
- Bóna Judit 2011. A különböző beszédstílusok az akusztikai-fonetikai és percepció vizsgálatok tükrében. *Alkalmazott Nyelvstudomány* 11: 39–48.
- Dellwo, Volker 2010. *Influences of speech rate on the acoustic correlates of speech rhythm: An experimental phonetic study based on acoustic and perceptual evidence*. Dissertation. Bonn.
- Doukhan, David – Rilliard, Albert – Rosset, Sophie – Adda-Decker, Martine – d’Alessandro, Chritophe 2011. Prosodic analysis of a corpus of tales. *Interspeech* 3129–3132.
- Eskenazi, Maxine 1993. Trends in Speaking Styles Research. *Proceedings Eurospeech*. Berlin. 501–509.
- Fackrell, Justin – Vereecken, Halewijn – Buhmann, Jeska – Martens Jean-Pierre – Van Coile, Bert 2000. Prosodic variation with text type. *Proceedings of 6th International Conference on Spoken Language Processing (ICSLP 2000)*. Vol. 3: 231–234.
- Gósy Mária 2004. *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Hirschberg, Julia 2000. A Corpus-based Approach to the Study of Speaking Style. In Horne, Merle (ed.): *Prosody: Theory and Experiment*. The Netherlands: Kluwer. 335–350.
- Jokisch, Oliver – Kruschke, Hans – Hoffmann, Rüdiger 2005. Prosodic reading style simulation for Text-to-Speech synthesis. In Tao, Jianhua – Tan, Tieniu – Picard, Rosalind W. (eds): *Affective Computing and Intelligent Interaction, ser. Lecture Notes in Computer Science*. Berlin–Heidelberg: Springer. 426–432.
- Machač, Pavel – Skarnitzl, Radek 2009. *Principles of Phonetic Segmentation*. Praha: Epocha Publishing House.
- Montaño, Raúl – Alias, Francesc – Ferrer, Josep 2013. Prosodic analysis of storytelling discourse modes and narrative situations oriented to text-to-speech synthesis. In *8th ISCA Workshop on Speech Synthesis, Barcelona, Spain, August 31*. 191–196.
- Olaszy Gábor 2005. Prozádi szerkezetek jellemzése a hírfelolvasásban, a mesemondásban, a novella- és a reklámok felolvasásában. *Beszéd kutatás* 13: 21–50.
- Ramus, Fanck – Nespors, Marina – Mehler, Jacques 1999. Correlates of linguistic rhythm in the speech signal. *Cognition* 72: 1–28.
- Roekhaut, Sophie – Goldman, Jean-Philippe – Simon, Anne-Catherine 2010. A Model for Varying Speaking Style in TTS systems. In *5th International Conference on Speech Prosody*. Chicago, IL.
- Theune, Mariët. – Meijs, Koen – Heylen, Dirk – Ordeman, Roeland 2006. Generating expressive speech for storytelling applications. *Speech, and Language Processing* 14/4: 1137–1144.
- Váradí Viola 2010. A felolvasás és a spontán beszéd temporális sajátosságainak összehasonlítása. *Beszéd kutatás* 2010: 100–109.
- Verma, Rashmi – Sarkar, Parakrant – Sreenivasa, Rao K. 2015. Conversion of neutral speech to storytelling style speech. In *Advances in Pattern Recognition (ICAPR)*. 1–6.

HUSZÁR ANNA
Eötvös Loránd Tudományegyetem
zicsyhars@gmail.com

1. sz. melléklet: A felolvasandó szöveg

1.

Tudod, mit olvastam éppen? Egy mesekönyvet.

Tudod, mit eszik benne a főszereplő? Derelyét eszeget.

Én is éhes lettem. Eszem valamit.

Kérsz te is valamit?

Te mit ennél velem?

2.

Tudod, kivel játszom délután? A delfinnel játszom.

Tudod, hol barátkoztunk össze? Egy eseményen.

Egyszer csak azt mondta nekem: Leszek a barátod.

Te mit gondolsz erről?

Furának tartod ezt?

3.

Tudod, kiket láttam az imént? Keselyűket.

Tudod, mit ettek éppen? A desszertem falták.

Ezt nem hagyhatom. Teszek ellene.

Te mit tennél velük?

Te se bírod őket?

4.

Tudod, ki repked itt? A cecelégy repked.

Tudod, miben szerepel ma? Egy meserészben.

Remélem, ügyes lesz. Veszek neki csokit.

Szerinted örülne?

Te mit vennél neki?

5.

Tudod, miket rajzoltam most? Esernyőket.

Hogy mire kell? A detektív kérte.

Ezzel állítja csapdába a gyilkost.

Vajon elkapja majd?

Teszek róla.

Te mit javasolnál?

RETORIKAI ESZKÖZÖK, MEGGYŐZÉSI STRATÉGIÁK EGY MAGYARORSZÁGI NONFORMÁLIS TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAMBAN

Constantinovits Milán

Az alábbiakban egy hazai nonformális tehetséggondozó képzés toborzóanyagainak retorikai vizsgálatára vállalkozom. Dolgozatomban az elméleti háttér felvázolását követően arra keresem a választ, hogy miként változnak a tehetségprogram toborzási beszédeiben a meggyőzésre használt retorikai eszközök két változó, a horizontális (földrajzi elhelyezkedés) és a vertikális (célközönség) változó függvényében. A kutatás elsődlegesen arra fókuszál, hogy miben különböznek egymástól a toborzás különböző célcsoportjainak szóló kampánybeszéddek.

1. Bevezetés

Doktori kutatásom egy hazai nonformális tehetséggondozó képzés, a Mathias Corvinus Collegium égisze alatt működő Fialat Tehetség Program meggyőzési stratégiáinak vizsgálatára irányul; célja a program verbális kommunikációjában megjelenő retorikai elemek, illetve eszközök azonosítása és hatásvizsgálata. A disszertációs kutatás ezenkívül kitekint a vizuális hatáskeltő eszközökre is, és a tehetségprogram bevonási kampányának minden szereplőjét tekintve veszi. A jelen írásban azonban ennek a folyamatban lévő vizsgálatnak csupán egyetlen rész kutatását tárgyalom: a szervezők kampánybeszédeiben elemzem a tehetségprogram bevonási stratégiáit.

A kutatás ismertetése előtt szükséges értelmezni azokat a főbb terminusokat, illetve fogalmakat, amelyek elsősorban más diszciplínákhoz (különösen az oktatáshoz és a pszichológiához) kötődnek.

A nonformális oktatás (vö. Memorandum 2000, Vargáné Subicz 2008: 2) az iskolai oktatást kiegészítő képzés, amely kevésbé hierarchizált, mint a formális oktatás, gyakorlati problémákra, élethelyzetekre fókuszál, valamint nem kormányzati, hanem elsősorban valamely civil szervezet megvalósításában zajlik. Eszköztárát tekintve az élménypedagógia eszközkészletét alkalmazza, képzési tematikája multi-, illetve interdiszciplináris, és eltér a NAT kerettantervében előírt iskolai tananyagtól és oktatási módszerektől. Ez az eltérés abban mutatkozik meg a legszembetűnőbben, hogy a nonformális képzések nem a NAT kimeneti és tantárgyi követelményeihez igazodnak. Így lehetőséget kínálnak például olyan kulcsterületeken történő szemléletformálásra és készségfejlesztésre, mint az egészségügyi tudatosság, a kritikus médiafogyasztás, a robotika, illetve olyan tantárgyközi kurzusok megvalósítására is, mint a művészet és matematika összekapcsolása vagy egy történelmi korszak komplex (művészeti, történelmi, művelődéstörténeti) áttekintése.

A toborzási beszéd a tehetségprogram bevonási stratégiájának részeként értelmezhető, meghatározott időszakban és meghatározott célközönség előtt elhangzó beszéd, amelynek célja a közvetett vagy közvetlen bevonás, illetve a csatlakozásra való biztatás, vagyis a meggyőzés. (A meggyőzés fogalmát a dolgozat 2. alpontja tárgyalja részletesebben.)

A jelen kutatás a Mathias Corvinus Collegium Fialat Tehetség Programjának toborzási beszédeit vizsgálja. Ez a program 2015 óta biztosít nonformális tehetséggondozó képzést a Kárpát-medencei magyarság felső tagozatos diákjainak.¹ A felmenő rendszerű képzés jelenleg hat magyarországi (Szolnok, Budapest, Veszprém, Kecskemét, Miskolc, Pécs) és egy határon túli városban (a kárpátaljai Beregszászban) működik, összesen 550 résztvevővel. Az élménypedagógiai eszközökkel dolgozó program oktatási fókuszában olyan tudományterületek állnak, amelyek a hagyományos iskolarendszerben nincsenek jelen, ugyanakkor a diákok mindennapi tapasztalataikhoz szervesen kapcsolódnak.

¹ Lásd: fit.mcc.hu (utolsó elérés: 2019. aug. 30.).

2. A kutatás elméleti háttere: a beszédfajták és a meggyőzés problematikája

A jelen kutatásban az arisztotelészi beszédfajta-felosztás alapján vizsgálom a bevonási beszédek által alkalmazott meggyőzőési stratégiákat.

2.1. A beszédfajták kérdése

Arisztotelész Rétorikájában (1. 3. 135b) a beszédeket műfajok szerint osztályozza: megkülönböztet törvényszéki (*genus iudiciale*), tanácsadó (*genus deliberativum*) és bemutató (*genus demonstrativum*) beszédet. Adamikné Jászó Anna (2013: 78–79) rámutat, hogy e beszédfajták nem egzakt, egymástól független kategóriák, hanem átjárható, egymással gyakorta kölcsönhatásba lépő műfajok. E megállapítás a kutatásom szempontjából azért különösen jelentős, mert – ahogy később részletesebben is kifejtem – a vizsgált kampánybeszédek sem sorolhatók be egyértelműen egyik arisztotelészi kategóriába sem: a legtöbb esetben egyaránt hordozzák a tanácsadó és a bemutató beszéd jellegzetességeit.

Arisztotelész nyomán a szakirodalom a beszédfajták felosztása során több szempontot vesz figyelembe (vö. Adamik – A. Jászó – Aczél 2004: 156): a beszéd idősíkját, a retorikai szituációt, az alkalmazott érvtípusokat, illetve az implikált retorikai cél(oka)t.

Ezen szempontok szerint a bemutató beszéd a jelenre koncentrálna, a retorikai szituáció része, hogy a beszélő egy ismeretlen témakört ismerttet meg a hallgatósággal, eszköze a pozitív jellemzés, illetve a konkurencia bírálata, retorikai célja pedig a meggyőzés.

A tanácsadó beszéd jövőorientált, retorikai szituációja közös előismeretekből fakad, érvelése a hasznosság, a helyesség megállapítását szolgálja, célját tekintve pedig ugyanúgy meggyőzni kíván.

A két említett beszédfajta főbb sajátosságait, illetve különbségeit az alábbi, 1. táblázat foglalja össze:

Beszédfajta	Időszak	Retorikai szituáció	Érvtípusok	Retorikai cél
Bemutató	Jelen	Ismeretlen témakör megismertetése	Pozitív jellemzés + kritika a konkurenciára vonatkozóan	Meggyőző: Észlelésre, véleményre, attitűdre hatás gyakorlása
Tanácsadó	Jövő	Közös előismeretekre építés	Hasznosságra, helyességre vonatkozók	Meggyőző: Cselekvésre késztet

1. táblázat. A bemutató és a tanácsadó beszéd

2.2. A meggyőzés fokozatai

A fent említett szempontrendszer értelmezése, illetve alkalmazása során különösen fontos a meggyőzés fogalmának pontos meghatározása, ugyanis a meggyőzés során egy bemutató beszéd elsősorban az észlelésre és a hallgatóság véleményének befolyásolására épít, míg a tanácsadó beszéd nagyobb valószínűséggel vált ki valamilyen konkrét cselekvést is a beszélőből.

A meggyőzést el kell különíteni az ún. retorikai műveletektől – így például a rábeszéléstől (azaz a manipulációtól, vö. Adamik (szerk.) 2010: 747–751) és a kényszerítéstől. A rábeszélés esetében a retorikus tudatosan visszaél azzal, hogy a hallgatóság tudásához képest többletinformációkkal rendelkezik, míg a kényszerítés során (verbális és/vagy fizikai) erőszakkal kívánja kiváltani a szándékolt hatást. Ezzel szemben a meggyőzés a hallgatósággal interakcióban, konszenzuálisan történik (vö. Burke 1967: 43).

Az affektív pszichológia (pl. Hovland–Harvey–Muzafer 1957: 244–252) a meggyőzés négy lépését különbözteti meg; ezen szintek mindegyike fontos lehet az alkalmazott nyelvészeti szempontú kutatások számára is.

Az első fokozat esetében a beszélő/rétor az észlelésre hat: irányítja a hallgatók észlelési fókuszát, illetve törekszik arra, hogy megváltoztassa a percepciójukat.

A második szint a vélemény megváltoztatása, vagyis a tudat átszervezése olyan módon, hogy a hallgatóság valamely elvet, nézetet elfogadjon (vö. Szabó 1998: 68). Burke (1967: 43) felfogása szerint ez esetben egy olyan szimbolikus cselekvésről van szó, amely a megértés közös módját hozza létre a rétor és a hallgatóság között.

A meggyőzés harmadik lépcsője az affiliáció/attitűd megváltoztatására irányul; ez a folyamat attitűdkialakításként, attitűdmegerősítésként, illetve a beállítódás megváltoztatásaként értelmezhető.²

A negyedik szinten a meggyőzés cselekvésre készítet. A bemutató beszéd tipikusan nem eredményez azonnali cselekvést, hanem cselekvéshez való hozzáállást vált ki, ha a hallgatóság számára megfelelő idő elérkezik (Perelman 2018).

A Fiala Tehetség Program bevonási stratégiájának esetében mind a négy meggyőzési szint aktíválódik: a tehetségprogram toborzási beszédei felhívják a figyelmet a képzésre, a bekapcsolódás lehetőségére, törekszenek arra, hogy értékközösséget, egyetértést hozzanak létre a rétor és a hallgatóság között, pozitív érzelmi viszonyulást igyekeznek kialakítani a programmal kapcsolatban, valamint cselekvésre (vagyis jelentkezésre) ösztökélik a célcsoportot.

Milyen retorikai eszközök kapcsolódnak a vázolt négy meggyőzési szinthez? Arisztotelész logikai, etikai és páthoszból eredeztethető (logosz, éthosz, páthosz) meggyőzési utakat különít el (vö. Adamik – A. Jászó – Aczél 2004: 30). Kutatásomban ezek vizsgálatára, illetve csoportosítására vállalkozom. Fontos kiemelni ugyanakkor, hogy a modern retorikák az arisztotelészi – statikus, egyirányú – megközelítéssel szemben a meggyőzést dinamikus, a diskurzus által létrehozott és abban formálódó, többirányú, kölcsönös folyamatként azonosítják (lásd pl. Perelman 2018, Burke 1967). Kutatásom során ezt a felfogást is igyekszem érvényesíteni.

A retorika átszövi az összes kommunikációs folyamatot, hiszen lényege a hallgatóság meggyőzése, figyelmének irányítása, tudatának formálása. Ahogy Kenneth Burke (1967: 172) fogalmaz: „[a]hol meggyőzés van, ott retorika is van. Ahol 'jelentés' van, ott meggyőzés is van” (saját ford. – C. M.).³

3. Kutatási kérdések

Doktori kutatásomban arra keresem a választ, hogy miként változnak a tehetségprogram toborzási beszédeiben a meggyőzésre használt retorikai eszközök a horizontális és a vertikális változók (vagyis a földrajzi elhelyezkedés és a (cél)közönség) függvényében. A disszertációban tehát – a földrajzi elhelyezkedés lehetséges hatásainak feltárása érdekében – külön is megvizsgálom a képzés különböző oktatási helyszínein elhangzott kampánybeszédeket, amelyeket a program munkatársai tartottak (Beregszászban, Budapesten, Miskolcon, Pécsen, Szolnokon és Veszprémben). A beszédek célközönségét a pedagógusok, a szülők, valamint a negyedik osztályos általános iskolás diákok alkotják.

A jelen dolgozatban bemutatott rész kutatás a fentebb vázolt szemléleti keretben azt a kérdést vizsgálja, hogy változnak-e, és ha igen, miként változnak a meggyőzés eszközei a toborzás különböző célcsoportjainak szóló kampánybeszédekben. Két változót vizsgáltam: a célközönséget (szülők, esetenként pedagógusok, illetve diákok), amit nevezhetünk vertikális változónak, valamint a képzések helyszínét, amit horizontális változóként értelmezek.

4. A kutatási korpusz

Dolgozatom korpuszát 27 toborzási kampánybeszéd alkotja; a kutatás jelen fázisában ezek elemzésére vállalkoztam. A tehetségprogram munkatársai által tartott beszédek formátumukat tekintve főleg kötött retorikai alkotások, amelyek bár azonos kulcsszavakon és sablonokon alapultak, igazodtak a célközönséghez, a helyszínhez, illetve a felmerülő kérdésekhez, emellett tartalmaztak a hallgatósággal folytatott interakciókhoz kapcsolódó elemeket is (lásd később). A beszédekhez a hallgatóság a beszéd közben, közbevetve és utólag is feltett kérdéseket, és ezekre a rétor válaszolt. Ezek a szövegek is a vizsgált

² Az attitűdöt Aronson (1995: 167–191) nyomán egyszerre tekintem értékítéletnek és érzelmi komponensnek.

³ „Wherever there is persuasion, there is rhetoric. And wherever there is 'meaning' there is persuasion.”

korpusz részét képezték. Az egyes rögzített (és elemzett) beszédek ideje mindezeket figyelembe véve 7 és 19 perc között volt; a felvételek átlagos hossza 11 perc, a teljes hanganyag 295 perc hosszúságú.

Hat beszéd a szülői közösséget célozta meg, huszonegy pedig közvetlenül a negyedik osztályos általános iskolásoknak szólt, az ő bevonásukra törekedett. A célközönség heterogenitása abból fakad, hogy a képzés szervezői egyfelől fontosnak tartják a diákok figyelmének felkeltését, érdeklődésük megnyerését, másfelől ugyanakkor a csatlakozás ebben az életkorban csak szülői beleegyezéssel történhet. Emellett a pedagógusok szimpátiájának megnyerése segíthet abban, hogy a program híre eljusson a szülői közösségekhez.

Földrajzi megoszlást tekintve öt budapesti (köztük egy szülőknél szóló), hat beregszászi, négy miskolci (köztük két szülőknél szóló), két pécsi, négy szolnoki (egy szülőknél szóló) és hat veszprémi (két szülőket érintő) beszédet rögzítettem és vizsgáltam meg.

A beszédek vizsgálatakor egyrészt a szövegek szerkezetét vázoltam fel, másrészt a bennük előforduló hatáskeltő eszközökre, illetve azok használatára fókuszáltam.

5. A beszédszerkezetek összehasonlítása

A beszédek felépítésének elemzésekor az arisztotelészi klasszikus felosztást vettem alapul, amelyet Adamikné Jászó Anna (2013) ismertet és egészít ki összefoglaló munkájában. A kutatás során világossá vált, hogy a beszédnek az antikvitásban felvázolt szerkezete jól jellemzi a mai toborzóbeszédek is: az ókorban leírt struktúrák megfeleltethetők a modern szövegek egyes beszédrészeinek.

A beszédek szerkezetének vizsgálata során a diákoknak, illetve a szülőknél vagy pedagógusoknál szóló beszédek között az egyes beszédrészek funkciójában és – ezzel együtt – a különböző funkciókhoz kapcsolódó retorikai eszközökben is több eltérés vált megfigyelhetővé.

A **bevezetés** a diákoknak szóló beszédekben bemutatkozást és rétori kérdéseket foglalt magába (pl. „Ki hallott már a robotikáról? Ki szeretne kísérletezni egy laboratóriumban?”). Azokban az esetekben azonban, amikor a hallgatóságot szülők vagy pedagógusok alkották, a beszédnek ezen szerkezeti egységében a bemutatkozást követően a beszéd témaköreinek felvázolása, illetve a közös érdek hangsúlyozása (pl. „A Program egyedülálló fejlődési lehetőséget kínál a diákok számára”) állt előtérben. Funkcióját tekintve a bevezetés tehát mindkét esetben a témakijelölést (*docilitas*) és a figyelem felkeltését (*attentio*) szolgálta, ugyanakkor a szülőknél szóló beszédek esetében a jóindulat elnyerésére irányuló törekvés (*captatio benevolentiae*) is tetten érhető volt benne.

Az **elbeszélés** mindkét csoport esetében a program bemutatását célozta, ugyanakkor a meggyőzés érvtípusainak arányát tekintve különbségek is kimutathatóvá váltak: a diákoknak szóló beszédekben több volt a páthoszból eredeztethető érv, míg a felnőttek meggyőzésére törekvő szövegekben döntően a logoszra ható, illetve az ethoszból fakadó érvek voltak megfigyelhetők. Például:

– Diákoknak:

- (1) Kaland, közösség, kihívás vár Rátok, ahol a tanulás csupa-csupa játék és élmény. Legyen szó a robotok építéséről vagy az életmentésről.

– Felnőtteknek:

- (2) A Mathias Corvinus Collegium által működtetett Fiatal Tehetség Program személyiségfejlődésben bekövetkező eredményeit több pszichológiai vizsgálat is alátámasztja, illetve dr. Bagdy Emőke professzor asszony is megerősítette a képzés fejlesztő hatását.

A felnőtteket célzó beszédekben ezenkívül külső érvek – tekintélyre ható érvek, példák, statisztikák és viszonyítások – is megjelentek. Például:

- (3) A hatásvizsgálat alapján a gyermekek többségénél szignifikánsan változik az iskolai teljesítmény is, illetve az osztályközösségben betöltött szerep is kedvezően változik.

A **tétel** funkciója a jelentkezés szükségességének hangsúlyozása; emellett a szülők meggyőzésére irányuló szövegek esetében ez a beszédrész a hallgatói visszacsatolásoknak is teret biztosít.

A **bizonyítás** a diákoknak szóló beszédek esetében a programhoz való csatlakozással járó előnyök felsorolására koncentrált, míg a szülők esetében a hosszú távú eredményesség bemutatását foglalta magában. Például:

- (4) A Programot elvégző diákok pszichoszociális fejlődése és megküzdési stratégiái meghaladják a kortársaknál megfigyelhető mértéket.

Ebből az aspektusból a diákoknak szóló beszéd a bemutató beszéd (*genus demonstrativum*) műfajához közelít, míg a jövőbe tekintő, felnőtteknek szóló bizonyítás a tanácsadó beszédre (*genus deliberativum*) jellemző sajátosságokat mutat.

Mindezek mellett a **befejezés** funkciója is kettős: a szülők esetében ez a beszédrész a cselekvésre sarkallás („Jelentkezzen most!”), míg a diákoknál az érzelmi bevonás eszköze („Te se maradj ki egy szuper lehetőségből, egy szuper csapathóból!”).

A különböző célcsoportoknak szóló beszédek szerkezetét az alábbi, 2. táblázat mutatja be:

Beszédrész	Diákoknak szóló	Szülőknek, pedagógusoknak szóló
Bevezetés	Bemutakozás, rétori kérdések (docilitas, attentio)	Bemutakozás, témavázlat, közös érdek hangsúlyozása (docilitas, captatio benevolentiae)
Elbeszélés	A program bemutatása (pátosz) Lehetőségek bemutatása, tevékenységei kör	A program bemutatása (ethosz, logosz) Külső érvek – példák, statisztikák, tekintély viszonyrendszer
Tétel	Jelentkezés szükségessége	Jelentkezés szükségessége – visszacsatolás
Bizonyítás	Előnyök felsorolása genus demonstrativum	Hosszú távú eredményesség genus deliberativum – jövőbe tekintő
Befejezés	meggyőzés – érzelmi bevonás	meggyőzés – cselekvésre késztetés

2. táblázat. Az egyes beszédformák összehasonlítása

Jól látható, hogy miközben mindkét célcsoportnak szóló beszéd típus jól elkülöníthetően a klasszikus szerkezeti egységek szerint épül fel, az egyes egységeken belül megfigyelhető tartalom, érvrendszer eltér egymástól. A bevezetésben az érdeklődés felkeltése mellett a diákok mozgósító, cselekvési lehetőséget felkínáló, érzelmekre apelláló kérdéseket kapnak, míg a felnőttek számára a logikára ható, józanabb megfontolás, a hosszú távú közös érdek hangsúlyozása fogalmazódik meg. Ugyanígy: a program bemutatása a gyerekeket az adott tevékenység pillanatnyi érdekességére építve, érzelmileg vonja be, míg a felnőttek számára a logikai úton történő meggyőzés az elsődleges. A gyerekeknél a jelen idejűség, a felnőtteknél pedig a jövő, a hosszú távú előnyök hangsúlyozása jelenik meg. A célcsoportok lehetőségei miatt a gyerekeknél a lelkesítés, a felnőtteknél a konkrét cselekvésre való felhívás zárja a beszédet.

6. A meggyőzési módok vizsgálata

A beszédrészek sajátosságainak ismertetése után a következőkben az adott toborzó beszédekben előforduló meggyőzési módok feltárására fókuszálok. Ezek leírásához alapvetően ugyancsak az arisztotelészi felosztást veszem alapul – vagyis az ethoszból eredő, a logoszra ható és a páthoszból fakadó meggyőzési eszközöket vizsgálom a szóban forgó beszédekben.

6.1. Az ethosz

Az ethosz meggyőző ereje a szónok emberi, szakmai hitelességéből eredeztethető, amely a hallgatóság előzetes tudásában aktiválódik. Amennyiben a szakmai hitelesség, illetve ennek elismertsége a hallgatóság előzetes tudásában hiányzik, fennállhat a körbenforgó érvelés (*petitio principii*) veszélye. Ezzel összhangban a rétorok a vizsgált esetekben beszédeiket bemutatkozással nyitották, amelyben – különösen amikor felnőtt célközönséghez szóltak – saját szakmai életútjukat vázolták fel, illetve a képzésben betöltött szerepüket hangsúlyozták.

Ugyancsak itt említhető a tiszteletre alapozó (*ad verecundiam*) érvtípus; az ilyen érvekkel a rétor transzformálhatja az ethosz meggyőző erejét valamely távoli, jelen nem lévő, közismert tekintélyszemély(ek) irányába. Ez az érvtípus is elsősorban felnőtt célközönség esetében fordult elő. Ilyen eseteket szemléltet az (5) és a (6) példa:

- (5) Munkánk sikerét több ezer nálunk végzett diák, neves hazai és külföldi vendégprofesszorok által tartott kurzusok, számos tudományos konferencia és tanulmánykötet jelzi.
- (6) Oktatási programunkba olyan szaktekintélyek kapcsolódtak be, mint Maróth Miklós és Romsics Ignác akadémikusok, John Lukács történészprofesszor.

A továbbiakban érdemes lehet vizsgálni azt is, hogy a hivatkozott tekintélyszemélyek kiválasztását hogyan befolyásolják a regionális tényezők. Kutatásom erre ez esetben részletesen nem tért ki, ugyanakkor az elemzett beszédek feldolgozása során felfigyeltem rá, hogy míg Beregszászban és Miskolcon elsősorban magyar szaktekintélyekre (Bagdy Emőke, Kádár Annamária) hivatkoztak a rétorok, Budapesten főként nemzetközi szaktekintélyeket (David Venter politikai szakértő, John Lukács történész) említettek.

6.2. A logosz

A logoszra ható meggyőzés egyik eszközét a csonka szillogizmusok (*enthümémák*) alkotják: ezekben az esetekben miután a rétor vázolja a premisszákat (P), a konklúziót a hallgatóságnak kell levonnia. Így a hallgatók mélyebben bevonhatók a gondolkodási folyamatba, és ezzel együtt (amennyiben a következtetési folyamataik során nem merülnek fel akadályok) az ilyen érvelés hatásosabb, mint ha a konklúziót is a rétor fogalmazná meg. Erre az érvelési módra példa a (7) és a (8) megnyilatkozás:

- (7) Hiszünk abban, hogy értékálló fejlődés csak hosszú távon érhető el (P1), ezért Collegiumunk a gyakorlatba ültette a lifelong learning vízióját. (P2).

Konklúzió: a Collegium értékállóan fejleszt

- (8) Minél korábbi életszakaszban sikerül a kiemelkedő képességű gyermekek tudatos fejlesztését megkezdeni, annál nagyobb hatékonysággal bontakoztatható ki az egyéni érdeklődésük. (P1)
E megfontolások jegyében indítottuk útjára és fejlesztjük folyamatosan képzésrendszerünk legújabb elemét, a Fiatal Tehetség Programot. (P2)

Konklúzió: nagy hatékonysággal fejleszt

A vizsgált anyagban a logoszra ható érvek között megjelenik a régiségre való hivatkozás (*argumentum ad antiquitatem*) is, amely – a korábban említettekhez hasonlóan – elsősorban a felnőtt célközönségnek szóló beszédekben fordult elő:

- (9) A Mathias Corvinus Collegium (MCC) több mint 20 éve foglalkozik egyetemista és középiskolás diákok tehetséggondozásával.

Az újszerűsége építő érvelés (*argumentum ad novitatem*) ugyanakkor a diákoknak és a felnőtteknek szóló beszédekben egyaránt jelen volt:

- (10) 2015-ben oktatási kínálatunkat bővítve felső tagozatos általános iskolásoknak is elindítottuk új tehetséggondozó képzésünket.
- (11) Korszerű infokommunikációs eszközök (tabletek, laptopok, okostelefonok) is szerves részei oktatási gyakorlatunknak

A szülők meggyőzését célzó beszédek esetében megjelenik az ingyenesség mint érv (az *argumentum ad crumenam*) is – adott esetben a képzés ingyenességét hangsúlyozva.

Ezenkívül ugyancsak a logosszal összefüggő érvelés kapcsán említendő, hogy a vizsgált beszédekben gyakran figyelhető meg az ismétlés alakzatának alkalmazása – ez a stratégia a mondanivaló tudatosításához, illetve nyomatékosításához járul hozzá. Különösen gyakori a *közösség* szó mind a diákoknak, mind a felnőtteknek szóló beszédekben (esetenként összetételek, jelzős szerkezetek részeként is, pl. *értékközösség, alumniközösség, közösségi élmények, MCC-s közösség*).

A szülők, illetve a pedagógusok meggyőzésének egy lehetséges eszköze ezenkívül a külső érvforrásként értelmezhető definíciók alkalmazása (12), valamint az ellentétpárok megfogalmazása (13):

- (12) a felső tagozatos általános iskolásoknak biztosít ingyenes, komplex szemléletű tehetség-gondozást [...] A FIT Programra jellemző a nagyfokú szellemi szabadság és függetlenség.
- (13) az iskolai oktatáson túlmutató, ugyanakkor a mindennapi világunkhoz sok szállal kapcsolódó foglalkozásokat.

6.3. A páthosz

A páthosz esetében érzelmi hatáskeltésről beszélhetünk. Az erre épülő érvek elsősorban a diákközönségnek tartott beszédekben jutottak érvényre.

A páthoszhoz kapcsolhatók például azok a vizuális hatáskeltő elemek, amelyek a beszédek kísérő prezentációban és kisfilmben jelentek meg: olyan képek és filmek említhetők itt, amelyek a közös identitást és/vagy a program hangulatát tükrözték, illetve vizuálisan megjelenítették azokat az élmény-pedagógiai eszközökön alapuló kurzusokat, amelyek a programba belépő diákokra várnak.

Az érzelmi hatáskeltés eszközeinek tekinthetők továbbá a toborzóbeszédek elején elhangzó (tipikusan az érzelmi bevonódást elősegítő) költői kérdések is, amelyek elsősorban ugyancsak a diákok figyelmének felkeltését célzó beszédekben fordultak elő. Például:

- (14) Kísérleteznél egy igazi laborban? Építenél robotokat vagy drónokat? Kipróbálnád, hogy dolgoznak a mentősök? Érdekel a bankok titokzatos világa? Egy jó közösségre vágysz, ahol játszva tanulhatsz?

Más esetekben a rétorok a szülők és pedagógusok felelősségvállalására, elkötelezettségére, vállalt szerepére, énképére építenek:

- (15) Célul tűztük ki, hogy az érintett szülőkkel és pedagógusokkal együtt segítsük a gyermekek kibontakozását, az egyéni érdeklődési területek felfedezését és a későbbi tudatos pályaválasztást.

7. Összefoglalás

A beszédfajták vizsgálata rávilágított arra, hogy a feldolgozott toborzóbeszédek egyaránt tükrözik a tanácsadó és a bemutató beszéd jellegzetességeit, ugyanakkor a diákoknak szóló beszédek inkább a bemutató, míg a pedagógusoknak és szülőknek szólók inkább a tanácsadó beszédfajtához állnak közel.

A beszédstruktúra elemzése arra mutatott rá, hogy a beszédrészek a célközönséghez igazodva más-más funkciókat tölthetnek be. Emellett az adatokból kirajzolódott az is, hogy a befejezés sajátosságainak feltárása segíthet a műfaji kérdések eldöntésében.

A meggyőzés különböző módozatait vizsgálva megállapítható, hogy az etikai alapú és az előzetes ismeretekre építő érvek elsősorban a felnőtteket (szülőket és pedagógusokat) szólítják meg.

A logikai úton történő meggyőzés eszközei, illetve az olyan külső érvforrások, mint a tekintély vagy a definíció, ugyancsak a tanárok és a szülők befolyásolására szolgálnak.

Az érzelmi hatás kiváltására szolgáló retorikai eszközök közül kiemelkednek a vizuális eszközök, illetve a cselekvési lehetőségek felkínálása és a kortársak véleményei, amelyek elsősorban a diákok megszólításában játszanak szerepet.

Hivatkozott szakirodalom

- Adamikné Jászó Anna 2013. *Klasszikus magyar retorika*. Budapest: Holnap Kiadó.
- Aronson, Elliot 1995. *A társas lény*. Ford. Erős Ferenc. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 167–191.
- Adamik Tamás – A. Jászó Anna – Aczél Petra 2004. *Retorika*. Budapest: Osiris.
- Adamik Tamás (szerk.) 2010. *Retorikai lexikon*. Pozsony: Kalligram.
- Arisztotelész 1982. *Rétorika*. Ford. Adamik Tamás. Budapest: Gondolat.
- Burke, Kenneth 1967. *Rhetoric Of Motives*. Berkeley: University Of California Press.
- Hovland, C. I. – Harvey, O. J. – Sherif, M. 1957. Assimilation and contrast effects in reactions to communication and attitude change. *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 55/2: 244–252.
- Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* (2000). Európai Közösségek Bizottsága, Brüsszel, 2000. október 30. 1832.
- Perelman, Chaim 2018. *A retorika birodalma*. Ford. Majoros Hajnalka. Budapest: Notre Dame.
- Szabó István 1998. *Bevezetés a szociálpszichológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Vargáné Subicz Beáta 2008. *A nem formális tanulás célja, lehetőségei, színterei és eszköze*. NSZFI munkaanyag: http://kepzesevolucioja.hu/dmdocuments/4ap/2_1896_013_101030.pdf (Utolsó elérés: 2019. jún. 1.)

CONSTANTINOVITS MILÁN
Eötvös Loránd Tudományegyetem
milanum@gmail.com

BENYOMÁSKELTÉSI STRATÉGIÁK A GRICE-I INTERAKCIÓELMÉLET SZEMSZÖGÉBŐL

Szabó Éva

Dolgozatom fő célja a politikai vitaműsorokban elhangzó megnyilatkozásoknak a Leary-féle (1995) énmegjelenítési stratégiákra¹ és a grice-i (1975) interakcióelmélettel összhangban értelmezett maximasértésekre fókuszáló elemzése. A kutatás empirikus értelemben vett újdonsága abban rejlik, hogy a félintézményes diskurzusoknak tekinthető magyar nyelvű politikai vitaműsorokat még nem elemezték a bennük megjelenő énmegjelenítési stratégiák szempontjából, illetve hogy a benyomáskeltési stratégiák vizsgálata jelenleg meglehetősen kiaknázatlan terület a magyar nyelvhasználat kutatásában.² A dolgozat újdonsága elméleti szempontból az, hogy 1) rámutat a benyomáskeltés mint interperszonális jelenségre és a maximaszegés mint racionális nyelvhasználati mód (Németh T. 2004) összeegyeztethetőségére, illetve feltételezi egymásra vonatkozathatóságukat, valamint 2) azt állítja, hogy az ego-centrizmus és a kooperativitás a benyomáskeltéssel összefüggő kommunikáció során összeér egymással.

1. Bevezetés

A személyközi kommunikációban érvényesülő konverzációs maximák az együttműködés alapelveinek megnyilvánulásai; betartásuk egyrészt a hatékony információcserét szolgálja, másrészt jelzi, hogy az interlokútorok feltehetően közös célt, közös irányt követnek a társalgás során. A maximák valamelyikének megszegésével³ a megnyilatkozó olyan tartalmakat kíván közvetíteni, amelyek nincsenek explicitté téve, azonban a befogadó számára nagy valószínűséggel kikövetkeztethetők (Grice 1991 [1975], Horányi 1999).

A politikai vitaműsorok résztvevői nem minden esetben törekednek a közös cél elérésére: gyakran a saját céljaik megvalósítása, illetve a saját akaratuk érvényesítése kerül előtérbe, és ennek érdekében alkalmazzák a(z együttműködő kommunikációra is jellemző) maximasértést.

Feltételezem, hogy bizonyos maximák megszegése különböző énmegjelenítési eszközökkel társul, például a minőségmaxima megszegése az emlékezet találékonyságával kapcsolódik össze (pl. a résztvevők a múltból tesznek hamis állítást), valamint feltételezem azt is, hogy az implikaturák alkalmasak arra, hogy a megnyilatkozók saját és beszédpartnereik benyomáskeltési stratégiáiként mozgósítsák, illetve értelmezzék őket. Kutatásom során 1) elsőként a félintézményes diskurzusokban és a nem együttműködő kommunikációban megjelenő implikaturákat vizsgálom, majd 2) kísérletet teszek arra, hogy az énmegjelenítési/benyomáskeltési stratégiákat osztályozzam aszerint, hogy egy-egy stratégia milyen maximaszegést idézhet elő. Mivel az interperszonalitás és a racionalitás szoros kapcsolatban áll egymással, a benyomáskeltési stratégiák a maximaszegés motivációiként is értelmezhetők.

A dolgozat először röviden ismerteti a benyomáskeltés és a nyelvi benyomáskeltés jelenségét (2.), illetve a társalgási implikaturákat (3.), majd felvázolja az általam létrehozott korpuszt, és jellemzi azokat a politikai vitaműsorokat, amelyekre a vizsgálat irányul (4.). Ezt követi a maximaszegésekre hozott példák elemzése (5.), valamint az eredmények összefoglalása (6.).

2. A benyomáskeltés fogalma

A benyomáskeltés vizsgálata során Goffman (1959) dramaturgiai modellje tekinthető kiindulópontnak. E szerint a modell szerint forgatókönyvek alapján igazodunk egy-egy szituációhoz, és minden szituációban

¹ Jelen dolgozatban az énmegjelenítési stratégiákat benyomáskeltési stratégiákként kezelem, mivel alkalmazásukkal a beszélők az önmagukról kivetített képet ellenőrzik, és a kívánt képnek megfelelően alakítják a társalgások/viták során.

² Ezzel a témával Nemesi Attila László (1997, 1998, 2000, 2009) és Pap Andrea (2011) foglalkozik részletesebben.

³ A dolgozatban szereplő példák a maximák megszegésére vonatkoznak. Grice (1991 [1975]: 30) a maximák be nem tartásának négy típusát sorakoztatja fel (1. a dolgozat 3. alpontját). A következőkben a *megszegni egy maximát* terminust az angol *flout a maxim* fordításaként alkalmazom, míg a grice-i terminológia *violate a maxim* kifejezését a *maxima megsértése* szerkezettel fordítom magyarra.

más-más szerepet alakítunk. Goffman (2008 [1967]: 11–13) szerint mindannyian rendelkezünk homlokzattal, amely pozitív társadalmi értékeket hordoz, valamint valamilyen énképpel, amelyet társadalmilag megerősített jellemvonások támasztanak alá.

Jones és Pittman (1982) a goffmani dramaturgiai modellből kiindulva létrehozta az énmegjelenítésre vonatkozó taxonómiát, amely magában foglalja az önreklámozást, az önmagunk megkedveltetését, a példák felsorakoztatását, a megfélemlítést és a kérést. Ezt a taxonómiát további elemekkel lehet bővíteni: idesorolható még például a bocsánatkérés, a mentségek keresése, a fokozás, a cáfolás és a megtévesztés is (Gibson–Sachau 2000). Leary és Kowalski (1990) a benyomáskeltés vizsgálata során nem pusztán a stratégiákat vették górcső alá. A benyomáskeltés jelenségét két folyamatra osztották: megkülönböztették egymástól a benyomásmotivációt és a benyomáskonstrukciót. Az előbbi a vágyott cél értékét, a cél fontosságát, valamint a vágyott és a jelenlegi kép közti különbséget foglalja magában, míg az utóbbi az önképre, a vágyott és nem vágyott identitásokra, a szerepkényszerre, a célkitűzés értékére, illetve a jelenlegi és a potenciális szociális képre vonatkozik.

Leary (1995) énmegjelenítésről szóló monográfiájában kilenc énmegjelenítési stratégiát különített el, amelyek a következők: 1) énlírás, 2) attribúciós számadás, 3) találékony emlékezet, 4) attitűd kinyilvánítása, 5) társas azonosulás, 6) engedelmesség és konformitás, 7) nem verbális viselkedés, 8) kellékek, díszletek, 9) egyéb stratégiák (sport, agresszió, csoportmunka). Az 1) szerint az egyén önmaga jellemzését úgy alakítja, hogy az általa kívánt benyomást sugározza társainak. A 2) azt a célt szolgálja, hogy a benyomáskeltő saját viselkedését a kívánt szociális képek megfelelően magyarázza. A 3) valóságos vagy valótlan eseményekre való „visszaemlékezés” vagy valóságos események elhallgatása az én érdekében. A 4) esetben az egyén egyes tulajdonságait és érzelmeit hangsúlyozza, amelyekkel valószínűleg rendelkezik, míg az 5) adott személyekkel való azonosulást vagy azoktól való elhatárolódást jelent a nyilvánosság előtt. A 6) stratégiát követve az interlokútorok viselkedésükkel alkalmazkodnak a társas normákhoz, illetve a másik fél által előnyben részesített elvekhez. A 7) szerint a beszélő a megnyilatkozások mellett számos nem verbális jelzéssel is alakíthatja, felülírhatja, illetve megerősítheti szavainak konvencionális jelentését. A 8) alkalmazása során a beszédpartnerek az énmegjelenítés érdekében felhasználják a környezetet. A 9) kategóriájába (többek közt) a csoportmunka, az agresszivitás és a sport sorolható. Az említett stratégiák gyakran nem különíthetők el egymástól, mivel egy-egy megnyilatkozás során a beszélő több stratégiát is alkalmazhat; például gyakran tekinthető az énlírás és a találékony emlékezet összefonódása. Ezek a stratégiák a mindennapi társalgásokban és intézményes diskurzusokban, szónoki beszédekben egyaránt megfigyelhetők. A stratégiák követése tipikusan gondos nyelvi választások eredménye.

Verschueren (1999: 173–181) szerint a beszélők nyelvi választása a nyelv minden szintjére kiterjed. A beszélő viselkedését a céljai és szándékai szabják meg, a nyelvi választások esetében azonban a tudatosság szintje különböző. A benyomáskeltés motivációként szolgálhat a nyelvi választások során, mivel az általunk mutatni kívánt kép eléréséhez megfelelően kell adaptálnunk a nyelvi elemeket, amelyeket a társalgás során ellenőrzés alá vonunk, illetve a körülményekhez kell igazítanunk a nyelvhasználati stratégiákat. Ugyanakkor akár a kevésbé tudatos nyelvi választás is eredményezhet benyomáskeltést.

Nemesi Attila László (1997: 493) definíciója szerint „a nyelvi benyomáskeltés olyan nyelvi elemek használata, illetőleg nyelvi elemek olyan használata, amely/amelyeknek segítségével a beszélő mások róla alkotott képét igyekszik befolyásolni”. A nyelvi benyomáskeltést meghatározza a választás lehetősége, amely egyaránt kiterjed a kifejezőmódokra és a nyelvi elemekre. A választáshoz hozzá tartozik az is, hogy milyen nyelvi értékítéletet akarunk kiváltani a partnerből: az énmegjelenítési motiváció nő, ha kedvezőbb értékítéletet kívánunk elérni. A nyelvi benyomáskeltési stratégiák használata kultúrától független, egyetemes konverzációs törekvés lehet, míg megvalósításának nyelvi és nem nyelvi módjai kultúrafüggőek (Nemesi 2000: 425–426).

A nyelvi benyomáskeltési eszközök igen változatosak. Benyomáskeltő hatással rendelkeznek az expresszív nyelvi elemek (pl. *főrtelmes harag; náci vircsaft*),⁴ a stílus- és normatörések (*rohádó kórházaink; ez a pofon a nem fejezem be a mondatot; kicseszettül nagy*), a neologizmusok, illetve a neológ jelentések (*neoprimitív kampány; sorosbérenc; sorscsere*), a retorikai alakzatok (pl. túlzás, litotézis: *egy*

⁴ Az itt olvasható példák kutatásom korpuszául szolgáló társalgásokban hangzottak el; a dolgozatban a példákat abban a formában közlöm, ahogyan elhangzottak.

kicsit hiteltelen; ezer oka van), a kíváncsiságot ébresztő kifejezések (*hadd mondjak még egy adatot*), az udvariasságot kifejező elemek (*ne haragudjon*) és a társalgási implikaturák (*Önnek biztos nem fogják elhinni*)⁵ stb. (Nemesi 2000: 426–442).

3. A társalgási implikaturákról

A jelen dolgozat témája szempontjából elsősorban az alkalmi társalgási implikaturák relevánsak, mivel a grice-i maximák megszegése az egyén, illetve a csoport benyomáskeltési stratégiájaként értelmezhető – különösképpen politikai tartalommal ellátott diskurzusokban, hiszen a maximaszegésekkel nem pusztán a saját magukról kialakítandó benyomásokat módosíthatják a vitázók, hanem a konkurens résztvevőkről kialakuló képre is hatással lehetnek.

Az alkalmi társalgási implikaturák azért alkalmasak a nyelvi benyomáskeltés vizsgálatára, mivel a sugallt üzenetnek érvonatkozása (is) lehet (Nemesi 2000: 426–427). Másfelől az implikaturák ezen típusa mindig valamilyen speciális kontextusban fordul elő, tehát on-line (egyidejűleg) zajló társalgások során születik, akárcsak a benyomáskeltési stratégiák, amelyek az aktuális szituációhoz illeszkedve alkalmazandók. Grice (1991 [1975]: 26–28) a kommunikációt vizsgálva megfogalmazott egy általános elvet, az ún. együttműködési alapelvet (*Cooperation Principle*), mely szerint a nyelvi interakciók során a beszélők tipikusan együttes erőfeszítéseket tesznek egy közös cél elérése érdekében. Grice szerint a kommunikátorok a társalgás céljainak megfelelően viselkednek, azonban a beszélőt egyéni célok is motiválhatják. Ez a cél lehet például a benyomáskeltés is, amelynek megvalósulása a társalgási implikaturákkal is szorosan összefügg.

A társalgási implikaturák rövid ismertetésekor szükséges felvázolnom a Grice által megfogalmazott együttműködési elvet és a hozzá kapcsolódó maximákat is. Grice (1991 [1975]: 26–28) szerint az együttműködési elvnek megfelelő kommunikáció során megvalósuló maximák négy fő kategóriába sorolhatók: elkülöníthetjük egymástól a mennyiség-, a minőség-, a relevancia- és a módmaximákat, melyek további almaximákra bonthatók. A **mennyiségmaxima** szerint a társalgáshoz való hozzájárulásnak a kívánt mértékben kell informatívnak lennie, és fontos, hogy ne legyen a szükségesnél informatívabb. A **minőségmaxima** az állítások igazságértékével függ össze: eszerint a beszélő ne mondjon olyat, amiről úgy hiszi, hogy hamis, és/vagy amire vonatkozóan nincs megfelelő bizonyítéka. A **relevanciamaxima** egyetlen pontból áll: „Légy releváns!” – vagyis az adott társalgásban a beszélő hozzájárulásának ennek értelmében kötődnie kell a korábban elhangzottakhoz, és a társalgás szempontjából szükségesnek kell lennie; azonban nehéz meghatározni, mikor esedékes a témaváltás, valamint az egyes megnyilatkozások jelentőségének felmérése is problematikus lehet. Ez a nehézség a vitaműsorok elemzése során is fennáll, mivel a résztvevők esetenként olyan múltbéli eseményre hivatkoznak, amely bár egy-egy résztvevő számára jelentéktelennek hat, hatással bír a társalgás menetére és a résztvevők stratégiai választásaira. A **mód maxima** nem a megnyilatkozás tárgyára vonatkozik, hanem a módjára. Ennek kapcsán Grice elsősorban az érthetőség szempontját emeli ki, és azt hangsúlyozza, hogy a maximának való megfelelés érdekében kerülni kell a homályosságot és a kétértelműséget, illetve törekedni kell a tömörségre és a rendezettségre. Grice a felsorolt négy maxima mellett további maximákat is említ, amelyek – az előzőektől eltérően – szociális, esztétikai vagy erkölcsi természetűek. Fontos ezzel együtt megemlíteni, hogy a négy részletesebben is tárgyalt maxima meghatározásával Grice csupán a társalgás elsődleges(nek tételezett) funkciójára, az információcserére összpontosít, és az interperszonális elveket figyelmen kívül hagyja (Németh T. 2004).

Grice (1991 [1975]: 30–31) négy esetet sorakoztat fel, amikor a beszélő a társalgás során nem követi az együttműködés elvét és az ahhoz kapcsolódó maximákat: 1) a beszélő megsért egy maximát (*violate a maxim*), 2) kibújik az együttműködési elv és a maximák érvényesítése alól (*opt out*), 3) a maximák ütközése miatt a beszélő nem tud eleget tenni az összes maximának (*clash*), valamint 4) egyértelműen megszeg egy maximát (*flout a maxim*).

⁵ Ebben a példában Szél Bernadett (LMP) szólal meg. Megnyilatkozása szerint ő alkalmasabb a kormányváltásra, mint Gyurcsány Ferenc (DK): úgy véli, a választópolgárok számára ő megbízhatóbbnak tűnik, és Gyurcsányt miniszterelnökként már bukottnak, hitelét vesztettnek tekinti.

Grice a megnyilatkozások jelentésének tárgyalásakor megkülönbözteti egymástól a mondott és az implikált jelentést, mivel a beszélő a mondott jelentésen túl további jelentéseket is sugallhat a megnyilatkozásaival. Az implikátúra ez a sugallt jelentés. Az implikátúrák lehetnek konvencionális és nem konvencionális (társalgási) implikátúrák. Az előbbiek esetében nyelvi elemek, kifejezések váltják ki az implikált jelentést, és a szavak jelentése határozza meg az implikált tartalmakat – ennek megfelelően az ilyen implikátúrák nyelvspecifikusak és nem törölhetők. A nem konvencionális implikátúrák csoportján belül beszélhetünk általánosított és alkalmi társalgási implikátúrákról. Az általánosított társalgási implikátúrák abban különböznek a konvencionális implikátúráktól, hogy – bár szintén adott nyelvi egységekhez kötődnek – törölhetők. Ezzel szemben az alkalmi társalgási implikátúrák nem kifejezésekhez kötöttek és nem nyelvspecifikusak; az ilyen implikátúrák speciális kontextusokban érvényesülnek, a társalgás általános jegyeivel állnak kapcsolatban, és nem csak a nyelvi viselkedésre vonatkoztathatók. Értelmezésükhöz szükség van az együttműködési elv és a társalgási maximák figyelembevételére (Grice 1991 [1975]: 42–50).

A maximák megszegése és az ezáltal létrejövő társalgási implikátúrák az együttműködő viselkedést és a hatékony kommunikációt is szolgálhatják (Sperber–Wilson 1995: 34–36) azzal együtt is, hogy az implikátúrával a beszélő a megnyilatkozás szó szerinti jelentésén kívül mást (vagy mást is) kíván sugallni (Nemesi 2011: 190). Dolgozatomban azonban a maximáknak a beszélő saját érdekében történő megszegését vizsgálom, és ezekben az esetekben a benyomáskeltést tekintem a maximaszegés elsődleges motivációjának, illetve céljának.

4. A politikai vitaműsorok jellemzői és a felhasznált korpusz

Napjainkban számos különböző beszélgetős műsorral találkozhatunk a televízióban és a rádióban egyaránt – ezek egyik típusa a vitaműsor. A beszélgetős műsorokra jellemző, hogy 1) átmenetet képeznek a beszélgetés és a show műfaja között, 2) dialógusok és narratív megnyilatkozások váltakoznak bennük, 3) egyszerre lehetnek formálisak és informálisak, valamint 4) az interperszonális és a tömegkommunikáció közötti határsávban helyezkednek el (Ilie 2006: 489). A vitaműsorokon belül külön kategóriát alkotnak a politikai és a közéleti vitaműsorok, azonban mindkettő félintézményesített diskurzusnak tekinthető, amelyben a formális és a társalgási stílusra jellemző jegyek keverednek (Ilie 2001, 2006): ezekben az esetekben részben spontán társalgásokról van szó, amelyek ugyanakkor az intézményes keretek között zajló diskurzusok hagyományait és stratégiáit követik, valamint eleget kell tenniük az intézményes diskurzusokhoz kapcsolódó szituációs és diszkurzív megszorításoknak. Szituációs megkötés például a témaválasztás, a fordulóváltások szabályozása és a beszélő kijelölése – ezek a vitaműsorokban alapvetően a moderátor feladatai. Diszkurzív megkötésnek tekinthető a beszédkeret meghatározása, a téma ütemezése és a konvencionális kezdet és befejezés (Ilie 2006: 490–491). A politikai vitaműsorok a benyomáskeltés szempontjából jól kutathatók, mivel az ilyen társalgások során egy-egy politikai párt képviselői nyelvi és nem nyelvi eszközök széles tárházát mozgósítva módosíthatják, illetve erősíthetik meg azt a képet, amely róluk magukról és a pártjukról a korábbiakban kialakult a befogadókban.

Az általam vizsgált korpusz 15 videóból áll, amelyek együttesen megközelítőleg 450 perc terjedelműek. Hat videót a *Magyarul Balóval* c. vitaműsorból választottam ki (moderátor: Baló György),⁶ hat felvétel a *Csatt!* c. műsorból származik (moderátor: Rónai Egon),⁷ három felvétel pedig a *Szabadfogás*

⁶ A korpuszt alkotó, online elérhető adások a *Magyarul Balóval* című műsorban:

https://www.youtube.com/watch?v=a1ud_71eyu4: **videó1**

<https://www.youtube.com/watch?v=B2JherZg7kQ>: **videó2**

https://www.youtube.com/watch?v=3W5F4VSI_6U: **videó3**

https://www.youtube.com/watch?v=7PMe_dGaEJY&t=25s: **videó4**

<https://www.youtube.com/watch?v=PJWIesXxTNQ&t=765s>: **videó5**

<https://www.youtube.com/watch?v=LUKRqf0sQ6Q&t=628s>: **videó6**

⁷ A korpuszban található adások a *Csatt!* című vitaműsorból:

<http://www.atv.hu/video/video-20170523-csatt-1-resz-2017-05-22>: **videó7**

<http://www.atv.hu/video/video-20170131-csatt-1-resz-2017-01-30>: **videó8**

<http://www.atv.hu/video/video-20180131-csatt-1-resz-2018-01-30>: **videó9**

<http://www.atv.hu/video/video-20180130-csatt-2-resz-2018-01-30>: **videó10**

<http://www.atv.hu/video/video-20180409-csatt-2018-04-09-1-resz>: **videó11**

<http://www.atv.hu/video/video-20180410-csatt-2018-04-09-2-resz>: **videó12**

egy-egy adása (moderátor: Huth Gergely).⁸ A korpusz létrehozásakor törekedtem arra, hogy a választott felvételek tematikusan sokszínűek legyenek: az elemzett adásokban felmerül például a 2018-as választások, a menekültválság vagy az oktatás témaköre is. Az anyaggyűjtés során fontos volt emellett, hogy a résztvevők szempontjából is változatos korpusz jöjjön létre, vagyis (ellenzéki és kormánypárti) politikusok, nem politikusok (újságírók, civilek, politikai szakértők), illetve másfelől férfi és női szereplők is részt vegyenek a vizsgált diskurzusokban. Dolgozatom további részében az e korpuszból származó adatokat elemzem.

5. Elemzések

5.1. A minőségmaxima megszegésekor alkalmazott benyomáskeltési stratégiák

Az alkalmi társalgási implikátúrák értelmezéséhez elengedhetetlen az adott (speciális) kontextus ismerete – ezzel együtt az elemzés során szükség van a résztvevők (és politikai hovatartozásuk) ismertetésére, illetve a társalgás előzményeinek bemutatására annak érdekében, hogy az alkalmi társalgási implikátúrát nyelvi benyomáskeltési stratégiaként azonosíthassuk. A 3. alpontban már említettem, hogy a minőségmaxima két almaximát foglal magában: ne tegyünk olyan állítást, 1) amelyről úgy hisszük, hogy hamis, valamint 2) amelyre vonatkozóan nem áll rendelkezésünkre megfelelő bizonyíték. Az 1) almaximával összefüggésben Grice (1991 [1975]: 34) az ironia, a metafora, a hiperbola és a litotézis fogalmát említi, míg a 2) almaximához sorolhatjuk a hazugságot, a hamis vádat és azokat a feltételezéseket, amelyeket nem tudunk bizonyítani.

A politikai vitaműsorok résztvevői gyakran alkalmaznak ironiát, metaforát és hiperbolát (Nuolijarvi–Tiittula 2011, Mussolf 2017). Ezen nyelvi eszközök segítségével a megnyilatkozók különböző benyomáskeltési stratégiákat valósíthatnak meg. Az általam vizsgált anyagban ezek a Leary (1995) által felvázolt énmegjelenítési/benyomáskeltési kategóriák közül elsősorban az énleíráshoz, a társas azonosuláshoz, az attribúciós számadáshoz, a verbális agresszióhoz, az attitűd kinyilvánításához és a találékony emlékezethez kapcsolódnak. A terjedelmi korlátokra való tekintettel a minőségmaxima megszegésére csupán néhány példát áll módomban bemutatni.

(1) videó13: 5:47⁹

Csintalan Sándor: Úgy gondolom, hogy a választási törvénytől ide oda amoda ebben a korrupciós örületben, amit mindenki megél. Az hogy alkalmasint, erre vállalkozó kedvű, kellően kreatív emberek konkrét ügyek kapcsán fölhívják a figyelmet, az szerintem tök rendben van. Oda kell hozni az emberekhez ezt a problémát.

Pörzse Sándor: Ez hh. Igazad van, hogyha lenne a **Fidesz korrupciónak gombfocicsapata, akkor Zsidai Roy az egyik legjobban csúszó játékos lenne benne**. Ezt én is így látom. Amit a Sanyi mondott az nagyon lényeges. Még annyit hadd javítsalak Sanyi, hogy vannak olyan ingatlanok, amiket tizedáron vettek ki, meg huszadáron vettek ki, meg harmad meg negyed.

Az (1) példa a *Szabadfogás* c. vitaműsorból származik. Ebben a beszélgetésben közéleti szereplők és egykori politikusok vettek részt. A példaként említett társalgásrészletben megszólal Csintalan Sándor visszavonult MSZP-s országgyűlési képviselő és fideszes politikus, illetve Pörzse Sándor, aki a Jobbik országgyűlési képviselőjeként tevékenykedett. Idézett megszólalásaikban számos benyomáskeltési stratégiát és retorikai eszközt találhatunk. Retorikai eszközként említhetjük a fokozást (*ide oda amoda; tizedáron vettek ki, meg huszadáron vettek ki, meg harmad meg negyed*), a hiperbolát (*korrupciós örületben*), a metaforát (*gombfocicsapata*) és a megszemélyesítést (*Fidesz korrupciónak*), emellett felfigyelhetünk egy

⁸ A korpuszban található adások a *Szabadfogás*ból:

<https://hirtv.hu/szabadfogas/orban-viktor-moszkvaban-2468090>: videó13

<https://hirtv.hu/video/195561>: videó14

<https://hirtv.hu/szabadfogas/miert-van-az-hogy-mindig-minden-rolunk-szol-2467661>: videó15

⁹A példákban jelölöm az idézett forrásokat és a beszélők nevét, illetve – a visszakereshetőség érdekében – feltüntetem azt is, hogy a megnyilatkozás az adott társalgás mely pontján hangzott el.

szlenghez kötődő kifejezésre (*tök rendben van*), valamint egyetértésre, beleegyezésre vonatkozó szó-szerkezetekre is (*igazad van; ezt én is így látom*). Ezek az eszközök mind nyelvi benyomáskeltési stratégiaként értelmezhetők, illetve a félkövérrel kiemelt részlet mint metafora a grice-i minőségmaxima első almaximájának megszegését is tükrözi: ebben a beszélő azt implikálja, hogy a Fidesz korrupt, és a fideszesek közül Zsiday Roy a „legügyesebb” a korrupcióban. A szociálpszichológiai megközelítés tükrében Leary (1995) benyomáskeltési stratégiái közül az attitűd kinyilvánítása a hiperbolával, a találékony emlékezet a fokozással, a társas azonosulás stratégiái pedig a szleng kifejezéssel és a beleegyezésre utaló szó-szerkezetekkel valósulnak meg. A (1) kiemelt szövegrészletében szereplő implikátúra szerint Zsiday Roy részt vesz a Fidesz-korrupcióban, sőt annak élharcosa – ebben a megnyilatkozásban a Leary-féle (1995) társas azonosulási stratégia fedezhető fel, hiszen a beszélő a Fidesztől való elhatárolódását fejezi ki.

(2) **videó4: 3:36**

Baló György: Kovács úr?

Kovács Gergely: Uh, én mindent elhiszek, amit ilyen sokszor mondanak. Öhm én én arról az ezerháromszáz emberről tudok és ő én úgy hiszem, hogy ennyi emberségnek kell lennie egy országba, hogy ezerháromszáz embert befogadjon. Tudvalevőleg, hogy milliók valóban háború elől menekülnek el.

BGy: Jó, de akik ellenzik, azok azt mondják, hogy azt az ezerháromszázat követné még X ezer.

KG: Természetesen egy Szíriuszról kilőtt lézersugár is elpusztíthatja a termést.

A (2) társalgásrészlet a *Magyarul Balóval* c. vitaműsorban hangzott el. Ebben az adásban a Jobbik, az MSZP és az MKKP képviselői jelentek meg, a vita témája pedig a 2016-os magyarországi népszavazás volt, amely arra kérdezett rá, hogy legyen-e kötelező kvóta Magyarországon a menekültek számát illetően. Baló György mint moderátor kijelöli Kovács Gergelyt, a Magyar Kétfarkú Kutya Párt elnökét a felszólalásra. Kovács Gergely és pártja híresek a szellemes, ironikus, olykor „kormánypukkasztó” megnyilvánulásairól. A (2) példában a beszélő közhelyeszerű megnyilatkozással (*én mindent elhiszek, amit ilyen sokszor mondanak*) kezdi a hozzászólását, illetve az egyetértésre, a beleegyezésre, a direkt konfliktus elkerülésére vonatkozó kifejezéseket használ (*én arról...tudok; úgy hiszem; tudvalevőleg*), és megnyilatkozásában az irónia is megjelenik (*egy Szíriuszról kilőtt lézersugár is elpusztíthatja a termést*). Az utóbbi példa az MKKP egyik plakátján is szerepel, amellyel a kormány intézkedéseinek abszurditására reflektálnak, és kifejezik, hogy képtelen vízióknak tartják azt, amiért a kormánypárt kampányol. Az említett csillag, a Szíriusz a Nagy Kutya csillagkép legfényesebb csillaga, így említése a Magyar Kétfarkú Kutya Pártra, annak nevére is utalhat.¹⁰

A (2) példában az ironikus megnyilatkozással a beszélő megszegi a grice-i minőségmaxima első pontját, hiszen állítása szerint képtelen dolgok is tudnak kárt okozni Magyarországon. Az irónia a benyomáskeltés szempontjából attribúciós számadásnak tekinthető, hiszen ezzel a pártelnök a pártról korábban kialakult képet erősíti: az MKKP programja szerint együttérzően viszonyul a menekültekhez, és segítő-készséget mutat a menekültek irányába. A beszélő megnyilatkozásában egyúttal a menekültekkel való együttérzését, azonosulását is mutatja, illetve morális álláspontjáról, attitűdjéről is számot adott.

Mindezek mellett megemlíthető, hogy az idézett példában a megnyilatkozó a relevanciamaximát is megszegi, mivel asszociációs támpontot (a MKKP plakátkampánya) ad meg.

Az (1) és a (2) példa rámutat arra is, hogy a benyomáskeltési stratégiák együttesen is megjelenhetnek, nem válnak el élesen egymástól – ez azonban nem mond ellent annak, hogy az alkalmazásba vett nyelvi benyomáskeltési eszközöket alapul véve a benyomáskeltési stratégiák különböző kategóriákba sorolhatóak.

¹⁰ <https://www.universetoday.com/19780/canis-major-constellation/>

5.2. A mennyiségmaxima megszegése

Grice (1991 [1975]: 28) szerint a mennyiségmaxima megszegése kétféleképpen történhet: 1) ha a beszélő nem nyújt annyi információt, mint amennyi a megnyilatkozás megfelelő értelmezéséhez szükséges, vagy 2) ha a beszélő a szükségesnél több információt közöl. Az 1) esetre Grice (1991 [1975]: 33–34) a tautológiát említi példaként, a 2) körébe pedig a redundancia, az ismétlés és a szószaporítás tartozik. Sokszor nehéz azonban megállapítani, hogy mi tekinthető „túl soknak” – különösen politikai diskurzusok esetében, mivel itt a résztvevők gyakran tesznek feleslegesnek látszó, de utánajárással, illetve megfelelő háttérismeretek birtokában relevánssá váló megnyilatkozásokat. Másfelől a vitaműsorokban a szoros időkorlát miatt a résztvevőknek kevés lehetőségük van a mennyiségmaxima megszegésére, tehát igyekeznek közléseiket minél direktebbé alakítani.

Az alábbi, (3) példa szintén a *Magyarul Balóval* c. műsorban hangzott el, a 2018-as miniszterelnök-jelölti vita kapcsán. A jelenlévők között ott volt Szél Bernadett az LMP-ből, Karácsony Gergely az MSZP–Párbeszédből és Vona Gábor a Jobbikból. Ez a felvétel „rendkívüli adásnak” tekinthető, mivel a műsor elején mindhárom ellenzéki jelöltnek lehetősége volt három percig kampányolni a pártjukért, ami korábbi vitaműsorokban még nem fordult elő, ezután pedig egyenként válaszolhattak Baló György kérdéseire. A műsort 2018. április 5-én vetítették, a választásra pedig 2018. április 8-án, vasárnap került sor. Baló arról érdeklődött a jelöltektől, hogy mit fognak érezni, ha az ellenzéki összefogás hiánya miatt a kormánypárt nyer mandátumokat.

(3) videó6: 18:42

Baló György: *Vasárnap esti érzések?*

Szél Bernadett: *Hát két dolgot szeretnék elmondani. Az egyik az hogy nagyon fontos volt az, hogy kezdeményeztük ezt a teljesen úttörő jellegű megmozdulást, ami arról szólt, hogy megpróbáljuk három háromosztatú ellenzéki pártoknak a vezetőit egy asztalhoz ültetni és megpróbáljunk egy olyan megoldást létrehozni, ami Hódmezővásárhelyen sikerhez vezetett. Tudomásul vettem, hogy ez nem fog megvalósulni a két félnek az ellenállása miatt, de ezen most túl is akarok lépni, mert itt vagyunk azon csak. Mindenesetre ez fontos érzés a számomra, hogy én voltam az aki megpróbáltam. A másik pedig, hogy még zajlanak tárgyalások vagy megbeszélések, nevezzük bárminek, és én abban reménykedek, hogy nem lesznek ilyen körzetek.*

A (3) részlet esetében felvethető, hogy Szél Bernadett a mennyiségmaximát megszegve a szükségesnél informatívabb válasszal szolgált: kiemelte, hogy ő volt az egyetlen, aki törekedett a tárgyalásokra, illetve a másik két félre hárította a felelősséget. A benyomáskeltési stratégiák közül a legfeltűnőbbben a találékony emlékezet és az attitűd kinyilvánítása jelenik meg ebben a megnyilatkozásban. A találékony emlékezet stratégiája olyan módon érvényesül, hogy a beszélő a múltbeli eseményeket az énmegjelenítés szolgálatába állítja, amikor kijelenti, hogy csak ő törekedett együttműködésre, de szándékainak megvalósulását a másik két fél meggátolta. Az attitűd kinyilvánítása során pedig a beszélő az érzelmeit hangsúlyozza, vagyis arról beszél, hogy számára az ellenzéki összefogás fontos lett volna, és lényegesnek tartja, hogy ő volt az, aki szerette volna ezt az együttműködést.

5.3. A relevanciamaxima megszegése

A relevanciamaxima egyetlen tétele, hogy „légy releváns”: ez a maxima azt mondja ki, hogy a megnyilatkozó hozzászólásának kapcsolódnia kell a társalgási előzményekhez. A relevanciamaxima megszegésének módjait tárgyalva Grice (1991 [1975]: 35) a „társalgási ügyetlenkedésre” hoz példát, de emellett itt említhetők az irreleváns megnyilatkozások, az egyes motívumokra és feltételekre vonatkozó célzások, az asszociációs támpontok és az előfeltevések is. Ugyancsak ide sorolható az az eset, amikor a beszélő kitér válaszadás elől, vagyis nem válaszolja meg a neki címzett kérdést (hanem például egy részletkérdésről kezd el beszélni).

Az alábbi, (4) példa szintén a *Magyarul Balóval* c. műsorban hangzott el, a vita témája pedig az ellenzéki összefogás volt. Az ellenzéki képviselők közül Gyurcsány Ferenc, a Demokratikus Koalíció

elnöke, Szél Bernadett, az LMP, valamint Karácsony Gergely, a Párbeszéd miniszterelnök-jelöltje vett részt. A (4) szövegrészletben a moderátor Szél Bernadettnek ad szót, azonban arra kéri beszédpartnerét, hogy az előző megszólalásaival ellentétben ezúttal rövidebben válaszoljon – ezzel elsősorban arra utal, hogy Szél gyakran kitérő, hosszú válaszokkal reagált a többi résztvevő hozzászólásaira és a moderátor kérdéseire.

Szél Bernadett a (4)-ben Gyurcsány Ferenc véleményére reflektál, aki az LMP ígéreteire figyelmezteti politikustársát. Szél válaszában megemlíti és veszteségesnek ítéli meg Gyurcsány korábbi kormányzását, egyúttal előfeltételezi, hogy az LMP jobban kormányozná Magyarországot. Ez a társalgásrészlet a relevanciamaxima megszegéseként értelmezhető, mivel a vita témája az ellenzéki összefogás volt, nem az előző kormányok értékelése. Ezzel a megnyilatkozásával Szél Bernadett a Gyurcsány Ferencről kialakult képet rombolhatja, az LMP-ről való benyomásokat pedig pozitív irányba változtathatja meg.

Leary (1995) benyomáskeltési stratégiái közül a társalgás idézett fordulójában a találékony emlékezet és az attribúciós számadás stratégiával találkozhatunk (mivel a megnyilatkozó a *korszakváltás* kifejezés használatát is magyarázza, vö. (3) példa).

(4) videó1: 26:28

Baló György: *Nem monológ, jó? De figyelünk.*

Szél Bernadett: *Nem akartam tényleg közbevágni, mer ő ő én azt gondolom, hogy azér' mindenki érti, hogy most itt miről volt szó. Tehát Gyurcsány Ferenc **valóban kormányzott már** és Ön **valóban megmutatta, hogy hogy mit tud ebből az országból kihozni. Mi mást tudunk ebből az országból kihozni.** Ezért is be- beszélünk **korszakváltásról**.*

5.4. A módmaxima megszegése

Végül a módmaxima megszegésére hozok példát. Grice (1991 [1975]: 27) szerint a módmaxima négy almaximából tevődik össze: kerülni kell 1) a kétértelműséget és 2) a homályosságot, valamint törekedni kell 3) a tömörségre és 4) a rendezettségre. A módmaxima megszegése az előbbieket be nem tartásakor következik be: a homályosság, a kétértelműség, a címzett eltolása, az ellipszis és a túlzott általánosítás a módmaxima megszegéséhez vezet.

(5) videó9 25:26

Gulyás Márton: *Én azt mondtam, hogy Horthy Miklós semmit nem tett ezért a nyomo- annak a nyomornak az akkori felszámolásáért, sőt, nehezítette az akkori életkörülményeit millióknak és **ezek az életkörülmények bizony ma is megvannak a magyar társadalomban.** És bizonyos értelemben bizony ezek **ma is konkrét politikusokhoz köthetőek**, hogy miért alakulnak így, ahogy alakulnak. Tehát hogy igen, **erről kéne végre beszélni, nem pedig, hogy lehet-e emlékmisét tartani, egyébként szentmisét mondatni a Horthy Miklós lelki üdvére.***

Az (5) példa a *Csatt!* c. vitaműsorban hangzott el, amelyben három a médiában is dolgozó személy (Vágó István, Pesty László és Bencsik Gábor) és egy civil aktivista (Gulyás Márton) vett részt. Pesty László és Gulyás Márton annak kapcsán vitatkozott egymással, hogy a református egyház a Holokauszt Nemzetközi Emléknapjára tervezte a Horthy Miklós emlékére tartott szentmisét. Gulyás Márton a társalgás során negatívan ítélte meg Horthy Miklóst, felelősséget tulajdonított neki a második világháborúban való részvételünkért, valamint párhuzamot vont a magyar állampolgárok akkori és jelenkori szociális helyzete között.

Az idézett részletben Gulyás megszegte a módmaximát, mivel homályosan utalt a műsorban említett politikusokra mint a szegénységért felelős személyekre – ez a találékony emlékezet és a társas azonosulás stratégiáival is összefüggésbe hozható –, ugyanakkor a relevanciamaximát is megszegte, mivel a műsor tárgya a szentmise létjogosultsága volt, nem pedig a jelenlegi társadalom problémái. Erre a moderátor és a vitapartnerek is többször felhívták a figyelmét, de Gulyás attribúciós számadást hajtott végre, magyarázva a témaváltás indokoltságát.

6. Összegzés és kitekintés

Dolgozatom fő célkitűzése az volt, hogy az alkalmi társalgási implikaturák egyes típusaihoz benyomáskeltési stratégiákat rendeljen hozzá néhány vitaműsor társalgásait elemezve. A feldolgozott anyagban szereplő adatok vizsgálata során megállapítottam, hogy ezen társalgásokban a minőségmaxima megszegése esetén volt a leggyakoribb a benyomáskeltési stratégiák használata (attitűd kinyilvánítása, verbális agresszió, emlékezet találékonysága, éleírások, attribúciós számadás, társas azonosulás), más maximák megszegésekor pedig ehhez képest kevesebb stratégia érvényesült. A mennyiségmaxima megszegésekor az éleírás, a verbális agresszió és az emlékezet találékonysága, a relevancia-maxima megszegésekor az emlékezet találékonysága és a verbális agresszió stratégiái voltak túlsúlyban, míg a módmaxima esetén a verbális agresszió és az attribúciós számadás volt gyakori. Emellett szembevetendő, hogy a benyomáskeltési stratégiák közül a verbális agresszió bármely maxima megszegésével összekapcsolódhat. A dolgozat igyekezett egyaránt tekintetbe venni a nyelvhasználat racionális és interperszonális vetületeit: az interperszonális jelenséget egy racionalitási elv segítségével vizsgálta, az együttműködő kommunikációra létrehozott keretet pedig a versengő kommunikációra vonatkoztatva alkalmazta, vagyis a kooperativizmus és az egocentrizmus ötvözeteként értelmezte a nyelvi benyomáskeltést.

További kutatási irányként rajzolódott ki vizsgálódásaim során a benyomáskeltés és a befolyásolás közötti viszony feltérképezése. Árvay Anett (2003: 11) szerint a befolyásolás során a beszélő arra törekszik, hogy a hallgató korábbi vélekedései, attitűdjei a beszélő által elvárt módon módosuljanak vagy erősödjenek meg; a befolyásolási szándék a hallgató számára azonban nem minden esetben egyértelmű (ekkor beszélhetünk manipulációról). A benyomáskeltés során a beszélő ugyancsak arra törekszik, hogy egy adott vélemény, egy elvárt társadalmi kép vagy attitűd alakuljon ki a hallgatóban, s ezen szándéka gyakran nem egyértelmű, illetve nem bizonyítható. A benyomáskeltés esetében – a befolyásolással ellentétben – mindig az énvonatközös vagy a csoportmegjelenítés az elsődleges, de eszköztáraik között számos átfedés van.

Elemzésem és az adatok rendszerezése során számos probléma merült fel. A vitaműsor műfajából adódóan nehéz vizsgálni a moderátor objektivitását, a résztvevők között fennálló viszonyokat, illetve a politikusok és a politikai szakértők stratégiáit vezérlő motivációk feltárása is gondot okozhat. Emellett az sem minden esetben egyértelmű, hogy a politikusok a saját vagy a pártjuk nevében nyilatkoznak-e. További kérdéseket vet föl az is, hogy hogyan lehet a tudatosságot mint a benyomáskeltés mögött meghúzódó tényezőt megítélni, illetve külső szemlélőként, elemzőként fel lehet-e tárni az összes elhangzó implikaturát.

Ahhoz, hogy átfogó elemzés születhessen a politikai tartalmú/vonatkozású diskurzusokról, szükséges egy szociálpszichológiai és nyelvészeti alapokon nyugvó benyomáskeltési szűrő és egy multimedialis korpusz, amelyek segítséget nyújthatnak az egyes stratégiák és a motivációk felismerésében.

Hivatkozott szakirodalom

- Árvay Anett 2003. A manipuláció és a meggyőzés pragmatikája a magyar reklámszövegekben. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* 20: 11–35.
- Gibson, Bryan – Sachau, Daniel A. 2000. Sandbagging as a Self-Presentational Strategy. Claiming to be Less than You Are. *Personality and Social Psychology Bulletin* 26/1: 56–70.
- Goffman, Erving 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday Anchor.
- Goffman, Erving 2008 [1967]. On face-work. In Siklaci István: *Szóbeli befolyásolás II. Nyelv és szituáció*. Budapest: Typotex Kiadó. 11–36.
- Grice, H. Paul 1991 [1975]. *Studies in the way of words*. Harvard: Harvard University Press.
- Horányi Özséb 1999. A személyközi kommunikációról. In Béres István – Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Budapest: Osiris. 57–85.
- Ilie, Cornelia 2001. Semi-institutional discourse: The case of talk shows. *Journal of Pragmatics* 33: 209–254.
- Ilie, Cornelia 2006. Talk Shows. In Brown, Keith (ed.) *Encyclopedia of Language & Linguistics*. Second edition. Vol. 12. Oxford: Elsevier. 489–494.
- Jones, Edward E. – Pittman, Thane S. 1982. Toward a general theory of strategic self-presentation. In Suls, Jerry (ed.): *Psychological perspectives of the self*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 231–261.

- Leary, Mark R. 1995. *Self-Presentation. Impression Management and Interpersonal Behavior*. Madison: Brown & Benchmark.
- Leary, Mark R. – Kowalski, Robin M. 1990. Impression Management: A Literature Review and Two-Component Model. *Psychological Bulletin* 107/1: 34–47.
- Mussolf, Andreas 2017. Metaphor, irony and sarcasm in public discourse. *Journal of Pragmatics* 109: 95–104.
- Nemesi Attila László 1997. Miként viselkedünk a szavakkal? Benyomáskeltés és nyelvhasználat. *Magyar Nyelvőr* 121/4: 490–496.
- Nemesi Attila László 1998. Társalgási divatkifejezések a benyomáskeltés szolgálatában. *Magyar Nyelvőr* 122/1: 24–35.
- Nemesi Attila László 2000. Benyomáskeltési stratégiák a társalgásban. *Magyar Nyelv* 96/4: 418–436.
- Nemesi Attila László 2011. Befolyásolás a nyelv eszközével. In Nemesi Attila László *Nyelv, nyelvhasználat, kommunikáció. Hét tanulmány*. Budapest: Loisir Kiadó. 177–202.
- Németh T. Enikő 2004. Racionalitási és interperszonális elvek a kommunikációban In Ivaskó Livia (szerk.): *A kommunikáció útjai*. Budapest: Gondolat Kiadó. 131–155.
- Nuolijarvi, Pirkko – Tiittula, Liisa 2011. Irony in political television debates. *Journal of Pragmatics* 43/2: 572–587.
- Pap Andrea 2011. Adalékok a nyelvi benyomáskeltés stratégiáihoz. Udvariassági elvek a magyarok nyelvhasználatában. *Magyar Nyelvőr* 135/1: 78–89.
- Sperber, Dan – Wilson, Deirdre 1995. *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford–Cambridge: Blackwell.
- Verschueren, Jef 1999. *Understanding Pragmatics*. New York: Oxford University Press.

SZABÓ ÉVA
Szegedi Tudományegyetem;
MTA–DE–SZTE Elméleti Nyelvészeti Kutatócsoport;
Eötvös Loránd Kutatási Hálózat (ELKH)
szalayeva0823@gmail.com

A SZÖVEGSZERVEZŐ RELÁCIÓK MÓDOSULÁSAI AZ ANGOLRÓL MAGYARRA FORDÍTOTT HITTÉRÍTŐ SZÖVEGEKBEN

Viola Éva

A szöveg koherenciáját a szövegfelszín alatt működő kognitív kapcsolódások, az ún. koherenciarelációk (KR) biztosítják, amelyek összekötik egymással a szöveg egyes részeit. Az olvasó koherensnek érzékeli a szöveget, ha annak minden része összefügg legalább egy másikkal. A kapcsolódások meglétéből nem következik feltétlenül, hogy a szöveg az olvasó/befogadó számára könnyen érthető, illetve feldolgozható, ugyanakkor a koherenciarelációk egyik típusát alkotó szövegszervező relációk jelentős szerepet játszanak az érthetőség, illetve a feldolgozhatóság biztosításában (Stede et al. 2017). A következőkben ismertetett kutatásomban ezen relációkat vizsgálom egyrészt forrásnyelvi, másrészt fordítás révén keletkezett célnyelvi szövegekben.

Dolgozatomban – elsősorban a szövegszervező relációkra fókuszálva – röviden összefoglalom, hogy hogyan alakult, változott az eddigiekben a koherenciarelációk taxonómiája, bemutatom a kutatásom során elemzett korpuszt és az elemzés módszertanát, valamint ismertetem a kutatás eredményeit és az ezekből levont következtetéseket.

1. Elméleti háttér

1.1. A retorikastruktúra-elmélet és alkalmazási területei

A szöveg szerkezetét több szempontból érdemes vizsgálni (vö. pl. Károly 2016: 203). A komplex szövegelemzés egy lehetséges módja a **retorikastruktúra-elemzés**, amelynek segítségével jól áttekinthető struktúraként, ágrajzokkal mutatható be a vizsgált szöveg szerkezete, belső összefüggésrendszere, és ezzel együtt azok a kognitív folyamatok is megragadhatóvá válnak, amelyeket a szövegalkotás, illetve -értelmezés és a célnyelvi újraalkotás műveleteiben a szerző, valamint a fordító végez. A **retorikastruktúra-elmélet** (RSE) Mann és Thompson (1986, 1988) nevéhez köthető; ez a megközelítés számos szövegnyelvészeti (pl. Károly 2014, 2015, Stede et al. 2017), számítógépes nyelvészeti, valamint fordítástudományi kutatásban sikerrel alkalmazható (pl. da Cunha – Iruskieta 2010, Iruskieta – da Cunha – Taboada 2014).

Az RSE fontos hozadéka a szövegnyelvészet számára, hogy ezen felfogás 1) konzekvens módon, egyértelmű kritériumok mentén tesz kísérletet a szövegek értelmezésére, 2) nagy hangsúlyt fektet a szövegbeli relációk és a szövegkoherencia konceptuális szerkezetének elemzésére, valamint 3) módszertani elvei számos területen alkalmazhatók. Az RSE közelebbről tekint a szövegre mint egészre éppúgy, mint annak egyes alkotóelemeire, és így jut el a szöveg domináns részeinek, koherens és nem koherens szöveg egységeinek feltárásához. Az elemzés során leírhatóvá válnak az implicit **koherenciarelációk** (KR), illetve – Mann és Thompson (1986, 1987) terminológiáját követve – a **kapcsolódási proposíciók** (*relational propositions*), amelyek a szöveg két egymással szomszédos egységét egymáshoz fűző implicit kognitív kapcsolatokként értelmezhetők. Az egyes relációk megnevezésének alapja az a tulajdonságuk, hogy milyen funkciót, szerepet töltenek be a szövegben; az elmélet megnevezésében szereplő *retorikai* jelző arra utal, hogy a szövegbeli szerepek mint megkülönböztető jegyek e szerint a megközelítés szerint különböző típusú retorikai funkciókként írhatók le. A KR-k jellemző retorikai funkciója – amelyet kis-kapitális szedés jelöl – lehet például az ELŐKÉSZÍTÉS vagy az ÚJBÓLI ÁLLÍTÁS.

„[A] retorikai relációk magyarázatot adnak a szövegben tapasztalt koherencia jelenségére” (Taboada–Mann 2006a: 448), mivel rávilágítanak az egyes szöveg egységek szövegen belüli funkciójára, valamint megjelenésük lehetséges okaira.

1.2. A koherenciarelációk taxonómiája

A koherenciarelációknak nem alakult ki egységes taxonómiája: rendszerüket számos különböző módon és szempont szerint próbálták megközelíteni és körvonalazni.

Stede és munkatársai (2017) vezércikkeket elemeztek, hogy feltárják az azokon belüli koherenciarelációkat. A következőkben – mivel vizsgálatom során ezt tekintettem kiindulópontnak – az ő

felfogásukat ismertetem részletesebben. Taxonómiájuk kialakítása során a szerzők a megnyilatkozó közlési szándékát tekintették mérvadónak, és ennek alapján a relációkat az alábbi csoportokba sorolták:

- A) Az elsődlegesen **pragmatikai relációk** (különösképpen a vezércikkekben) a szerző érvelését írják le: arra adnak választ, hogy mik a szerző állításai, és milyen módon támogatják ezeket más megfigyelések vagy állítások. A KR-k e csoportjában a szerző szándéka az olvasó attitűdjének megváltoztatása. Ebben a kategóriában a következő KR-k találhatók: HÁTTÉR, ANTITÉZIS, MEGENGEDÉS, BIZONYÍTÉK, INDOK, IGAZOLÁS, ÉRTÉKELÉS, MOTIVÁCIÓ, LEHETŐVÉ TÉTEL.
- B) Az elsődlegesen **szemantikai relációkat** a szerző a világ komplex tényeinek leírása során veszi igénybe. Ez akár az események közti ok-okozati összefüggéseket is magába foglalhatja; a szerző intenciója e csoport esetében az ismeret átadása, illetve a világ egyes jelenségeinek leírása. A kategória elemei: KÖRÜLMÉNY, FELTÉTEL, EGYÉBKÉNT (OTHERWISE), HA-CSAK NEM (UNLESS), KIDOLGOZÁS, ÉRTELMEZÉS, ESZKÖZ, OK, EREDMÉNY, CÉL, MEGOLDÁS.
- C) A **szövegszervező relációk** feladata a szöveg szervezése annak érdekében, hogy az adott szöveg könnyebben megérthető/befogadható legyen. Ehhez a megnyilatkozó különböző eszközöket alkalmazhatnak – ilyen például az ismétlés vagy az olvasó figyelmét irányító szövegrészetek (orientáló információk) megfogalmazása. Az itt ismertetett taxonómia a következő koherenciarelációkat sorolja e csoportba: ÚJBÓLI ÁLLÍTÁS, ELŐKÉSZÍTÉS és ÖSSZEFOGLALÁS.
- D) Az előzőekkel ellentétben a negyedik csoport **többmagvú relációkból** áll. Az ilyen relációk a közlési szándék szempontjából nem különböző súlyú (fontosságú) szövegrészeket kapcsolnak egymáshoz: az egymás mellé állított szövegrészek teljesen egyenrangúak (Stede et al. 2017: 7). Ilyen koherenciareláció a KÖVETKEZÉS, a KONTRASZT, a LISTA, az ÖSSZEKAPCSOLÁS és a JOINT.

A koherenciarelációk itt tárgyalt taxonómiái – tehát a Mann (2005), illetve a Stede és társai (2017) által kidolgozott taxonómiák – közötti eltéréseket az 1. táblázat foglalja össze. A táblázat első oszlopa a KR megnevezését tartalmazza, a második és a harmadik oszlop pedig azt mutatja meg, hogy Mann (2005), illetve Stede et al. (2017) mely csoportba sorolja az adott relációt.

KR	MANN (2005)	STEDE ET AL. (2017)	ELTÉRÉS
SZÉTVÁLASZTÁS	többmagvú	---	hiányzik Stedénél
TÖBBMAGVÚ ÚJBÓLI ÁLLÍTÁS	többmagvú	---	hiányzik Stedénél
ÉRTÉKELÉS	tárgyi r.	pragmatikai r.	kategória
FELTÉTEL NÉLKÜL	tárgyi r.	---	hiányzik Stedénél
ELŐKÉSZÍTÉS	bemutató r.	szövegszervező r.	kategória
ÚJBÓLI ÁLLÍTÁS	bemutató r.	szövegszervező r.	kategória
ÖSSZEFOGLALÁS	bemutató r.	szövegszervező r.	kategória
INDOK	---	pragmatikai r.	hiányzik Mann-nál

1. táblázat. A koherenciarelációk csoportosításának különbségei
Mann (2005) és Stede et al. (2017) taxonómiájában

Látható, hogy a SZÉTVÁLASZTÁS, a MULTINUKLEÁRIS ÚJBÓLI ÁLLÍTÁS és a FELTÉTEL NÉLKÜL elnevezésű relációk Stede taxonómiájában egyáltalán nem jelennek meg, az INDOK (REASON) pedig Mann relációi között nem szerepel. Kategorizálásbeli eltérést az ÉRTÉKELÉS (EVALUATION) koherenciareláció esetében találhatunk: a Mann munkájában tárgyi relációként említett viszony Stede csoportosítása szerint pragmatikai relációként írható le. Mann taxonómiájában a szövegszervező relációk egyáltalán nem szerepelnek: Stede mindhárom szövegszervező relációja – az ELŐKÉSZÍTÉS, az ÚJBÓLI ÁLLÍTÁS és az

ÖSSZEFOGLALÁS – mintegy külön alcsoportot alkot Mann bemutató relációinak csoportján belül. Az alapelv, amely szerint a bemutató és a szövegszervező relációkat megkülönböztetik egymástól, mindkét szerzőnél hasonló (az ilyen relációk alapvető jellemzője, hogy az olvasóban valamilyen hajlandóságot ébresszenek), azonban Stede a szövegszervező relációk esetében erőteljesen hangsúlyozza a szöveg feldolgozhatóságának, szervezésének szempontját, és ezen szempont szerint sorolja külön csoportba az adott relációkat. Felfogása szerint az ilyen típusú relációk csupán a szöveg szervezettségét, olvashatóságát és érthetőségét szolgálják, nem pedig a világ egyes jelenségeinek leírását vagy az olvasó attitűdjének megváltoztatását célozzák (Stede et al. 2017: 19).

Mann ugyanakkor ezeket a relációkat a bemutató relációk közé sorolja. Ezek (különösen az ÚJBÓLI ÁLLÍTÁS), ahogyan az az alább bemutatott korpuszom adataiból is kitűnik, számos esetben az olvasó meggyőzésére irányulnak, a megnyilatkozó szándék azonban nem egyszerűen egy információ megismétlése, hanem annak erőteljesebb hangsúlyozása. Előfordul például, hogy a szerző azért ismétli meg a magban leírtakat a szatellitben is, hogy ezáltal nagyobb hangsúlyt kapjon, és ezzel együtt a meggyőzés eszközévé váljon az adott információ. Ezzel összefüggésben dolgozatom egy későbbi részében említek olyan konkrét eseteket is, amelyek bizonyítják, hogy az ÚJBÓLI ÁLLÍTÁS nem feltétlenül a szövegszervező relációk egyike, hanem a szerző intencióját, illetve annak valószínűségét figyelembe véve akár két kategóriának is tagja lehet: meggyőző (tehát pragmatikai) és megértést könnyítő (azaz szövegszervező) funkcióval is rendelkezhet.

Mindezeket tekintetbe véve a szövegszervező relációk önálló csoportba való besorolását az intenció, illetve a cél indokolja: a közlők célja ezen koherenciarelációk esetében az, hogy a szöveget érthetőbbé, illetve meggyőzőbbé tegyék. Ennek alapján azonban az ilyen viszonyok Mann (2005) meghatározása szerint a tárgyi és a bemutató relációk közé is tartozhatnak.

Redeker (2000: 5) egy további fontos aspektusra is felhívja a figyelmet: az ÚJBÓLI ÁLLÍTÁS, az ÖSSZEFOGLALÁS és a bemutató relációk elképzelhetetlenek egy konkrét kommunikációs kontextus nélkül. Redeker Halliday felosztását követve három metafunkciót azonosít: e szerint a rendszerezés szerint a bemutató relációk csoportját interperszonális és szövegi (*textual*) relációkra oszthatjuk. Tehát a szövegszervező relációkat Redeker is a bemutató relációk egy csoportjaként értelmezi.

1.3. A szövegszervező relációk a fordítás folyamatában

A jelen dolgozat a szövegszervező relációknak a fordítás során bekövetkező módosulásaira fókuszál. A fordításkutatásban azért érdemes külön csoportként, illetve alcsoportként kezelni ezeket a koherenciarelációkat, mert a fordítás során feltételezhetően nagyobb mértékben változnak. Ennek oka, hogy a szövegértés megkönnyítését célzó szövegegységekben – amelyeket a szövegszervező relációk által meghatározott kapcsolódások jellemeznek – a fordító nagyobb mozgástérhez jut anélkül, hogy a szöveg tartalmát meg kelljen változtatnia. A fordító a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg tartalmi ekvivalenciáját tartja szem előtt, ezekben a hűségre törekszik; feltételezésem szerint ezzel függ össze, hogy a változtatás éppen azokat a relációkat érinti jelentősebb mértékben, amelyekkel a fordító szabadabban dolgozhat, illetve amelyekkel hangsúlyozhat, kifejthet, megerősíthet egyes szövegrészeket. Károly Krisztina (2014, 2015) fordított hírszövegek elemzésekor azt figyelte meg, hogy a fordítás során keletkező módosulások azokban a szövegrészekben fordultak elő nagyobb számban, amelyekben a hír nem a tényyszerű adatokat, hanem az újságíró véleményét tükrözte (vagyis a változás elsősorban a KOMMENTÁR komponensre jellemző) (Károly 2014: 229).

A szövegnyelvészeti megközelítésen túl megemlíteném, hogy a fordítástudományi kutatásokban a szövegek redundanciájának, explicitiségének, illetve implicitiségének kutatása napjainkban is releváns, és ezen fordítási univerzálék létének (vagy nemlétének) bizonyítása retorikastruktúra-elemzés alkalmazásával is megvalósítható.

2. A vizsgált korpusz és a kutatási módszer

Vizsgálatom célja egyrészt a szövegszervező relációk gyakorisági és minőségi változásainak feltárása a vizsgált anyagban, másrészt annak megválaszolása, hogy vajon befolyásolhatja-e a szöveg szervezettségét az, hogy a szövegszervező relációk a fordító munkájának eredményeként módosulnak. Emellett kitérek

arra a kérdésre is, hogy mely fordítási stratégiák végrehajtásával módosulhat a koherenciareláció, illetve hogy a szövegszervező koherenciarelációk elemzésével kiszűrhetők-e a manipulált szöveghelyek a fordított szövegekben.

A kutatás során elemzett párhuzamos kétnyelvű korpusz húsz angol nyelvű szövegből és ezek magyar fordításából áll. A feldolgozott írások online megjelent ifjúsági evangelizációs szövegek,¹ amelyeket Bob Gass lelképásztor írt, és a United Christian Broadcasting hivatásos és önkéntes fordítói fordítottak magyarra. A fordítók közül hat véletlenszerűen kiválasztott fordító munkáját kaptam meg elemzésre a kiadótól. A fordítók személyéről, képzettségéről adnak tájékoztatást, a munkatársaikat azonban próbafordítás alapján alkalmazzák. A feldolgozott anyagok mindegyike lektorált. A szövegek – amint azt a honlap címe is jelzi – a tizenéves korosztály számára közvetítik bibliai igék magyarázatát; buzdító és tanító jellegük miatt a hittérítő szövegek közé tartoznak, és magukon viselik az érvelő szövegek jegyeit is.

A vizsgálat során a retorikastruktúra-elmélet keretében kidolgozott módszertant követtem: első-sorban Károly Krisztina (2014) módszerét vettem alapul a kétnyelvű fordítási korpusz adekvát elemzéséhez. A korpuszadatok feldolgozását a szövegek elemi szövegegységekre való bontásával kezdtem, majd a szöveg többszöri, gondos olvasásával, illetve a Stede és társai (2017) által pontosított koherenciarelációk definícióit alkalmazva meghatároztam az elemi szövegegységeket összekapcsoló koherenciarelációkat, valamint a szövegstruktúrában egyre nagyobb terjedelmű szövegrészeket egymáshoz fűző relációkat. Így a szövegben a legalacsonyabb (tehát az elemi szövegegységeket összekötő) szinttől az egyre magasabb szövegszintek összekapcsolása felé haladtam; a legmagasabb szinten a cím (illetve a címet inspiráló bibliai idézet) és maga a szöveg szerepelt.

A szövegegység-párok és a közöttük lévő relációk azonosításával egyidejűleg manuálisan rajzoltam meg az ágrajzokat, amelyek egy-egy szöveg retorikai struktúráját szemléltetik. Az ágrajzok összevetésével kirajzolódtak azok a szöveghelyek, amelyekben eltérés található a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg retorikai struktúrája között. E munkában nem célom az ágrajzok bemutatása; csupán a kiértékelt adatokból származó példákkal szemléltetek minden olyan tipikus módosulást, amely a vizsgált korpuszban előfordult.

A vizsgálatot minden szövegen kétszer, jelentős eltérések esetében háromszor végeztem el. Az elemzések között eltelt idő legalább két hónap volt.

3. Eredmények

3.1. A koherenciarelációk mennyiségi és minőségi eloszlása

A szövegek feldolgozása során elsőként a koherenciarelációk minőségét és az egyes relációk előfordulási gyakoriságát vizsgáltam. A koherenciarelációk meghatározásakor a Stede és társai (2017) által kidolgozott taxonómiáját vettem alapul; ezek közül 27 különböző koherenciarelációt azonosítottam mind az angol, mind a magyar nyelvű szövegekben. (Az angol szövegekben előforduló koherenciarelációk listája megegyezik a magyarra fordított szövegekben fellelt koherenciarelációk listájával.) A koherenciarelációk kategóriáinak gyakoriságát, számszerű és százalékos eloszlását az angol és a magyar szövegekben a 2. táblázat mutatja be.

	Angol (FNy)	%	Magyar (CNy)	%	Változás
Pragmatikai r.	125	24,5	137	25,8	+1,3%
Szemantikai r.	200	39,3	201	37,8	-1,5%
Szövegszervező r.	70	13,8	81	15,2	+1,4%
Többmagvú r.	114	22,4	113	21,2	-1,2%
Összesen:	509	100	532	100	

2. táblázat. A koherenciarelációk kategóriáinak eloszlása az angol (forrásnyelvi) és a magyar (célnyelvi) hittérítő szövegekben

¹ Word 4U Today: www.ucb.co.uk/word4u-today.html; Tini Mai Ige: www.tini.maiige.hu

A táblázatban szereplő adatokból kitűnik, hogy a koherenciarelációk száma a fordítás következtében megnövekedett: az angol szövegekben 509, a magyarra fordításokban 532 relációt azonosítottam. Ez kétféleképpen magyarázható: 1) a két nyelv szerkezeti különbségei, eltérő mondatszerkesztési stratégiái miatt a magyarban több elemi szövegegységre kellett bontani a szövegeket, illetve 2) számos esetben a fordító olyan fordítási műveleteket hajtott végre, amelyek következtében mennyiségi (és minőségi) változások keletkeztek a szövegben (lásd pl. da Cunha – Iruskieta 2010, Viola 2016). Az eltérő angol–magyar mondatszerkesztési stratégia túlnyomórészt kötelező átváltási műveletek (Klaudy 2007) végrehajtását eredményezte, amelyek során a szövegegységeket összekapcsoló relációk esetenként kötelezően megváltoztak. A fakultatív változásokat azonban a fordítók közlési szándéka is befolyásolta: a reláció módosulását ekkor egyrészt egyes kötőszók megváltoztatásával, másrészt bizonyos mondatrészletek kihagyásával vagy betoldásával idézték elő. A kötőszó megváltoztatása a pragmatikai, illetve szemantikai relációk kategóriájában előforduló jelenség, míg a szövegszervező relációk – ahogyan ezt alább részletebben is kifejtem – inkább betoldás, illetve kihagyás miatt változnak.

3.2. A szövegszervező relációk a vizsgált fordítási korpuszban

Jelen kutatásban a koherenciarelációk közül a szövegszervező relációk minőségi és mennyiségi jellegzetességeire fókuszálok; a 3. táblázat mutatja ezek eloszlását az angol és a magyarra fordított hittérítő szövegekben. Első lépésben csupán a számszerűsített adatokat tekintem át, azonban a következő alponthan, amely a koherenciarelációk fordítás során bekövetkezett módosulásait tárgyalja, a számadatok eltéréseinek okait és konkrét példáit is vizsgálom.

	Angol	Magyar	Eltérés
ELŐKÉSZÍTÉS	53	57	+4
ÚJBÓLI ÁLLÍTÁS	14	21	+7
ÖSSZEFOGLALÁS	3	3	0
Összesen	70	81	+11

3. táblázat. A szövegszervező relációk gyakorisági adatai az angol (FNY) és a magyar (CNY) szövegekben

Az ELŐKÉSZÍTÉS és az ÚJBÓLI ÁLLÍTÁS relációinak száma láthatóan megemelkedett a magyarra fordított szövegekben. Az ÖSSZEFOGLALÁS relációk száma nem mutatott eltérést, ami azzal magyarázható, hogy míg az ELŐKÉSZÍTÉS és az ÚJBÓLI ÁLLÍTÁS kizárólag a szöveg retorikai struktúrájának legalsó szintjén helyezkedik el (általában egy-egy elemi szövegegységet kapcsol össze), addig az ÖSSZEFOGLALÁS relációban a mag több szövegegységből áll, illetve terjedelmesebb szövegrészt ölel fel. A szatellit ugyanakkor a magban található fő tartalmi jegyeket ismétli meg, és közvetlenül a mag után helyezkedik el. Mivel ebben a relációban több szövegegység is érintett, a reláció nem a szövegstruktúra legalsó szintjén található – a fordítás során létrejövő eltérések azonban jellemzően a struktúra legalsó szintjét érintik (Gayor 2008, Károly 2014, Viola 2016). Ezeket a módosulásokat elemzem a továbbiakban.

3.3. A szövegszervező relációk módosulásai

A fordítás során bekövetkezett módosulásokon a koherenciarelációkban bekövetkezett azon változásokat értjük, amelyek esetében a fordítási műveletek eredményeként a célnyelvi szövegekben 1) új relációk jelennek meg (betoldás), 2) egyes relációk eltűnnek (kihagyás), illetve 3) a forrásnyelvi szöveg egy-egy koherenciarelációja más minőségű koherenciarelációként jelenik meg a célnyelvi szövegben (pl. ELŐKÉSZÍTÉS > KÖRÜLMÉNY).

A szövegszervező relációk közül az ELŐKÉSZÍTÉS esetében a módosulások mindhárom fajtája előfordult a vizsgált szövegekben – itt volt tehát a legnagyobb a kategórián belüli változatosság. A kis korpuszon végzett kutatás természetesen nem teszi lehetővé, hogy általános érvényű következtetéseket vonjak le az adatokból, mégis felvethető, hogy az említett változékonyság esetleg összefüggésbe hozható azzal, hogy a fordítók azon szövegrészek esetében fordítanak szabadabban, amelyekben az ELŐKÉSZÍTÉS

reláció fordul elő. Az alábbi példamondatok szemléltetik a reláció módosulásait és a módosulás hatását a célnyelvi szövegre.

A) Az ELŐKÉSZÍTÉS reláció megjelenése tagmondat **betoldásával**

1. példa

szöveg: 8B

- | | |
|-----------------------------------|--|
| -- | (+) |
| (1) Catalysts make things happen. | Kémiából tanultuk,
(1) hogy a reakciókat katalizátorok indítják be. |

2. példa

szöveg: 8B

- | | |
|------------------------|---------------------------------|
| (19) Get some support. | (19) Szerezz támogatást, |
| (20) Go for it. | (+) |
| | aztán rajta,
(20) indulj el! |

Az 1. és a 2. példában olyan eseteket láthatunk, amelyekben a célnyelvi betoldott tagmondat ELŐKÉSZÍTÉS relációval kapcsolódik az 1. példában az (1) mondatához, a 2. példában pedig a (20) tagmondathoz. Az 1. példában a betoldott reláció (retorikai) funkciója a mondanivaló kontextusba helyezése; a fordító ezzel vezeti be az olvasót a témába, megkönnyítve számára az első mondat feldolgozását.

A 2. példában a fordító a (19) és a (20) mondatot összevonva, majd a (+) jelzésű „tagmondatot” (határozószót és mondatoszt) betoldva alkotott egy három elemi szövegegységből álló mondatot. Míg az angol szövegben a két különálló mondatot a FELSŐROLÁS (többmagvú) relációja fűzi egymáshoz, a magyarban a (+) ELŐKÉSZÍTÉS betoldásával a (20) tagmondat kap nagyobb hangsúlyt. A célnyelvi szöveg retorikai erejét az is jellemezheti, hogy a fordító a betoldással a szöveg interaktív jellegét is megnövelte. (Ezen állítást a későbbiek pszicholingvisztikai szempontú vizsgálatoknak kell alátámasztaniuk.)

B) Az ELŐKÉSZÍTÉS reláció eltűnése tagmondat **kihagyásával**

3. példa

szöveg: 1B

- | | |
|---|--|
| (7a) Go back to Genesis 3 | (7) Nézd csak meg újra az 1Mózes 3:18-at! |
| (7b) and check out verse 18. | |
| (8) There. | |
| (9) Those thorns mentioned represent all of the consequences of humanities choices (...). | (9) Az ott említett tövisek jelképezik az emberiség döntéseinek következményeit (...) |

Ebben a példában a fordító az angol szöveg egy rövid, egyszavas mondatát hagyta ki, illetve építette be a magyar szövegbe. A (8) mondat a (9)-ben jelen lévő, az író által valószínűleg fontosnak tartott közlendő előkészítése: felhívja az olvasó figyelmét arra, hogy a jelzett szöveghely fontos információt tartalmaz. Elhagyásával az ELŐKÉSZÍTÉS reláció eltűnik a szöveg ágrajzából: a magyar szöveg (7) mondata közvetlenül a (9)-hez kapcsolódik a KÖRÜLMÉNY reláción keresztül. Az *ott* helyhatározó megjelenik a magyar szöveg (9) mondatában, de a figyelemfelhívó funkciója így nem érvényesül. A szöveg koherenciája ugyanakkor nem csorbul, illetve fontos információ sem veszik el.

C) Az ELŐKÉSZÍTÉS reláció átalakulása más relációvá

Az ELŐKÉSZÍTÉS reláció módosulásainak harmadik (utolsó) típusa, amikor a reláció egy másik koherenciarelációvá változik, illetve a forrásnyelvi szövegben található reláció a célnyelvben ELŐKÉSZÍTÉSSé alakul – ahogy azt az alábbi, 4. példa mutatja. Az ilyen változáshoz általában arra van szükség, hogy a fordító a szövegben vagy teljes átalakítást végezzen, vagy betoldjon, illetve kihagyjon egy kötőszót.

4. példa

szöveg: B1

- | | |
|--|---------------------------------|
| (2a) What happens in there | (2a) Ami ott történt, |
| (2b) marks the point where everything changes. | (2b) attól minden megváltozott. |

A 4. példa angol szövegében az ELŐKÉSZÍTÉS relációja a (2a) és a (2b) tagmondat között van jelen. A (2a) mondat retorikai funkciója, hogy az olvasó figyelmét a (2b)-ben – és az azt követő szövegrészekben – található információra irányítása. A magyar szöveg ezzel szemben a (2b)-ben teljes átalakítást alkalmaz; a (2b) tagmondatot a (2a) EREDMÉNYének tekinthetjük. Míg az angol szöveg a „fordulópontra” (2b) fókuszál, a magyarban a (2a) mint ok, „indíték” szerepel. Ha értelmezni szeretnénk az idézett szakaszt, fontos adalék, hogy a szöveg első mondata a bűnbeesés bibliai szöveghelyét idézi, vagyis az első emberpár édenkertbeli engedetlenségére utal. Míg az angol szöveg egyszerűen felvezeti a témát, a magyar szövegben már a téma végkifejletét (EREDMÉNY) közli a (2b) tagmondat (parafrázálhatnánk úgy is, hogy ’minden rossz az engedetlenség miatt történik’). A szöveg további részeiben ez az üzenet ismétlődik meg újra, tehát a koherencia nem sérül, de ezen a ponton a szöveg enyhén módosulni látszik.

A másik olyan szövegszervező reláció, amely a fordítást követően a vizsgált szövegekben jelentős mértékben változott, az ÚJBÓLI ÁLLÍTÁS (RESTATEMENT). Ezen reláció esetében – az ELŐKÉSZÍTÉS relációval szemben – a mag megelőzi a szatellit, és a fordító eltérő szóhasználattal ismétli meg a magban található információt. Az ÚJBÓLI ÁLLÍTÁST szövegszinten az különbözteti meg az ÖSSZEFOGLALÁSTól, hogy míg az előbbi relációt alkotó szövegrészek terjedelme nagyjából azonos, addig az ÖSSZEFOGLALÁS reláció szatellitje egyértelműen rövidebb terjedelmű, mint a mag. Az ÚJBÓLI ÁLLÍTÁS szövegre gyakorolt hatása elsősorban abban áll, hogy az olvasó felismeri: a szatellit a mag újrafogalmazása (Stede et al. 2017).

A vizsgált hittérítő szövegekben az ÚJBÓLI ÁLLÍTÁS relációt érintő legtöbb módosulás annak a következménye, hogy a fordító hozzáadással, szövegrészek ismétlésével hangsúlyosabbá teszi a célnyelvi szöveg adott részét. A korpuszom nem tartalmaz olyan példát, amelyben a forrásnyelvi szövegben meglévő ÚJBÓLI ÁLLÍTÁS relációja hiányzik a célnyelvi szövegből – és ez fontos adat a fordítástudomány szempontjából, hiszen alátámaszthatja, hogy a fordított szövegekben nagyobb a redundancia. Az említett jelenségeket az 5. és a 6. példa szemlélteti.

5. példa: Az ÚJBÓLI ÁLLÍTÁS reláció megjelenése betoldás eredményeképpen (1)

szöveg: 4A

- | | |
|---|---|
| (10a) Jesus gives you His thumbs-up, | (10a) Jézus hüvelykujja nem lefelé mutat. |
| | (+) Ő szeret és elfogad téged, |
| (10b) and it remains the only thumbs-up that matters. | (10b) és egyedül az ő véleménye számít. |

A (+) jellel jelölt betoldott tagmondat a (10a) mondat magyarázataként, megerősítésként is felfogható. A magyar szövegben a *hüvelykujja nem lefelé mutat* kifejezés nem konvencionális, és feltehető, hogy a fordító érezte ennek a nyelvi megoldásnak a szokatlanságát, de a szöveg egészének hangvételét, stílusát jellemző, az ifjúság számára vonzó asszociációkat is tartalmazó nyelvhasználatot nem kívánta mellőzni. A betoldott tagmondat nem ismétli meg teljes mértékben a szöveg tartalmát, hanem kiemeli az előzőekben elmondottakat – újrafogalmazva, a standard nyelvi normához nagyobb mértékben közelítve a nyelvhasználatot.

Az alábbi, 6. példa – továbbra is az ÚJBÓLI ÁLLÍTÁS reláció betoldásához kapcsolódóan – egy olyan esetet szemléltet, amely kétszer is megismétel egy fontos szövegrészt. Az angol forrásnyelvi szöveg tartalmaz egy ÚJBÓLI ÁLLÍTÁS relációt, de a magyar célnyelvi szöveg még egyet betold:

6. példa: Az ÚJBÓLI ÁLLÍTÁS reláció megjelenése betoldás eredményeképpen (2)²
szöveg: 3B

(6) As for now, God gives you exactly what you need.

(7a) Let's say that again:

(7b) God gives you exactly what you need.

(6) Mostanra pedig Isten megad neked mindent, amire szükséged van,

(+) sőt **pontosan** azt adja, amire szükséged van.

(7a) Ismételjük csak el:

(7b) pontosan azt adja **neked**, amire **neked** szükséged van.

Látható, hogy a (6) angol mondatban meglévő *exactly* 'pontosan' csupán a (+) betoldott tagmondatban jelenik meg a magyar fordításban. A betoldás ez esetben is fakultatív fordítói művelet eredménye, miközben a fordított szöveg új hangsúlyokat kapott. A hangsúlyok eltolódásai az értelmezés szubjektivitása miatt további vizsgálatok elvégzését teszik szükségessé.

4. Következtetések

A szövegszervező koherenciarelációk a retorikai struktúrát felépítő relációknak csupán a legkisebb, háromtagú csoportját alkotják, de elemzésük fontos adatokat szolgáltat a fordításkutatás számára. A korábbi kutatásokkal összhangban (vö. pl. Gayor 2008, Károly 2014) az itt bemutatott vizsgálat eredményei is azt mutatják, hogy a koherenciarelációk mennyisége és minősége nem változik jelentősen a fordított szövegekben, ugyanakkor az adatok azt sugallják, hogy a koherenciarelációk valamennyi kategóriája közül a szövegszervező relációkat érintette a legtöbb mennyiségi változás. E megfigyelés konzekvenciái a következők:

1. Mivel a szövegszervező relációk elsődleges retorikai funkciója az új információ befogadásának előkészítése és megismétlése, illetve a kontextus meghatározása, a fordítók gyakran alkalmazzák ezeket a szöveg kognitív feldolgozásának megkönnyítése érdekében. A fordítás során történő betoldásuk eredményeként a fordított szöveg egyértelműbb, ugyanakkor redundánsabb is lehet.
2. Mivel nem utalnak tényszerű információkra, illetve nem tartalmaznak fontos tartalmi összetevőket, a fordítók szabadabban használhatják az ilyen relációkat a fordított szöveg tagolására. Ilyenkor a fordító kreatív megoldásokat is alkalmazhat, és ezzel együtt esetleg kiemelhet, hangsúlyozhat egyes részeket a szövegben. Mindezt figyelembe véve nem elhanyagolható a szöveg manipulálásának veszélye.
3. Amennyiben a szövegből fordítói művelet miatt (tipikusan kihagyás következtében) kimaradnak a szövegszervező relációk, a szöveg információs tartalma nem csorbul, csupán a figyelemfelhívó ereje csökken. Abban az esetben, amikor például egy ELŐKÉSZÍTÉS reláció a fordítás során EREDMÉNY relációvá változik, a módosulás következményeként a szöveghely didaktikusabb hangvételűvé válhat.

A fenti intuitív megfigyeléseket komplex olvasói/befogadói vizsgálat fogja követni, amelyben kérdőíves módszert alkalmazva próbálok meg rávilágítani a szöveg retorikai struktúráját érintő változások pszicholingvisztikai vonatkozásaira.

A relációkat a jelen dolgozat keretében 20 forrás-, illetve 20 célnyelvi szövegben vizsgáltam. Ez természetesen nagyon kis terjedelmű korpusz, arra azonban alkalmasnak bizonyult, hogy a szövegszervező relációk változásainak alapvető jellegzetességeit azonosíthassam. A következőkben az alkalmazott módszert 40-40 szövegnyi korpuszon tervezem alkalmazni, mivel egy kiterjedtebb kutatás árnyaltabb következtetések megfogalmazását teszi lehetővé, és hozzásegíthet annak feltárásához, hogy a szövegszervező relációk hogyan viselkednek a fordítás során.

² Kiemelések az eredetiben.

Hivatkozott szakirodalom

- da Cunha, Iria – Irukieta, Mikel 2010. Comparing rhetorical structures in different languages. The influence of translation strategies. *Discourse Studies* 12/5: 563–598.
- Gayor, H. R. 2008. *Rheorical Structure Theory in Translation Analysis*. MA thesis. Budapest: ELTE.
- Irukieta, Mikel – da Cunha, Iria – Taboada, Maite 2014. A qualitative comparison method for rhetorical structures: identifying different discourse structures in multilingual corpora. *Language Resources and Evaluation* 2014: 1–47.
- Károly Krisztina 2014a. *Szövegkoherencia a fordításban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Károly Krisztina 2014b. Retorikai szerkezet és fordítás. Kapcsolódási propozicionális eltolódások hírszövegek magyar–angol fordításában. I. *Magyar Nyelv* 110/1: 17–29.
- Károly Krisztina 2014c. Retorikai szerkezet és fordítás. Kapcsolódási propozicionális eltolódások hírszövegek magyar–angol fordításában. II. *Magyar Nyelv* 110/2: 144–159.
- Károly Krisztina 2015. Retorikastruktúra-elmélet a kontrasztív retorikai vizsgálatokban és a fordításkutatásban. *Magyar Nyelv* 111/4: 290–299.
- Klaudy Kinga 2007. *Bevezetés a fordítás gyakorlatába. Angol/Német/Orosz fordítástechnikai példatárral*. Budapest: Scholastika.
- Mann, William C. 2005. RST – Rhetorical sturcture theory. www.sfu.cs/rst/01intro/definitions.html. (Utolsó elérés: 2018. aug. 21.)
- Mann, William C. – Thompson, Sandra A. 1986. Relational propositions in discourse. *Discourse Processes* 9/1: 37–55.
- Mann, William C. – Thompson, Sandra A. 1987. *Rhetorical Structure Theory: A Theory of Text Organization*. University of Southern California.
- Mann, William C. – Thompson, Sandra A. 1988. Rhetorical structure theory: toward a functional theory of text organization. *Text* 8/3: 243–281.
- Redeker, Gisela 2000. Coherence and structure in text and discourse. In Black, William – Bunt, Harry (eds): *Abduction, Belief and Context in Dialogue*. Amsterdam: John Benjamins. 233–263.
- Stede, Manfred – Taboada, Maite – Das, Debopam 2017. *Annotation Guidelines for Rhetorical Structure*. Manuscript. University of Potsdam and Simon Fraser University. www.sfu.ca/mtaboada/docs/research/RST_Annotation_Guidelines.pdf (Utolsó elérés: 2018. febr. 14.)
- Taboada, Maite T. – Mann, William C. 2006a. Rhetorical Structure Theory: looking back and moving ahead. *Discourse Studies* 8/3: 423–459.
- Van Dijk, Teun 1979. Pragmatic Connectives. *Journal of Pragmatics* 3: 447–456.
- Viola, Éva 2016. On Ways of Discourse Segmentation in Rhetorical Structure Theory. Konferencia-előadás. Elhangzott: *Getting Translated*. Budapest, Pázmány Péter Katolikus Egyetem. 2016. április 5–6.

VIOLA ÉVA
Eötvös Loránd Tudományegyetem
viola.s.eva@gmail.com

III.

Nyelvi és kulturális sokszínűség az oktatásban

UDVARIASSÁGI VÁLASZTÁSOK MAGYARUL TANULÓ KOREAI HALLGATÓK KÖZTESNYELVI KÉRÉSEIBEN

Sitkei Dóra

Kutatásomban az udvariasság szemszögéből, a belső és a külső módosítókra fókuszálva elemeztem magyarul tanuló koreai anyanyelvű hallgatók köztesnyelvi kérésstratégiáit. Arra kerestem a választ, hogy egyes kontextuális tényezők megváltozásával hogyan módosítják kérésstratégiájukat a nyelvtanulók, ill. mennyiben változtatnak az alkalmazott módosítókombináción.

A kutatás során nyílt végű, 3+2 szituációt érintő diskurzuskiegészítő tesztet töltöttem ki a nyelvtanulókkal. A vizsgálatban kontrollcsoportként magyar és magyarul nem beszélő koreai anyanyelvű adatközlők is részt vettek. A kontrollcsoportokkal való összevetés eredményeként beazonosíthatóvá váltak olyan speciális köztesnyelvi stratégiák, melyek eltértek a kontrollcsoportok válaszaiban megfigyelt stratégiáktól.

1. Bevezetés

A jelen kutatás célja, hogy magyarul tanuló koreai anyanyelvű hallgatók köztesnyelvi (magyar) produktumaiban olyan köztesnyelvi kommunikációs stratégiákat azonosítson, melyek eltérnek mind a koreaiakban, mind pedig a célnyelvben, vagyis a magyar nyelvben jellemző stratégiáktól. Az összevetés alapját a kérések szerves részét alkotó s azok udvariassági szintjét beállító belső és külső módosítók képezik.

A kéréseket a szituáció (felismert) sajátosságaihoz igazodva egy adott udvariassági szinten fejezi ki a beszélő (l. Fräser–Nolan 1981) azzal a céllal, hogy rávegye a befogadót az adott kérés teljesítésére, ugyanakkor törekszik arra, hogy kérése ne legyen negatív hatással a beszédpartnerével való kapcsolatára. Az udvariassági szint „beállításának” eszközei többek között a belső és a külső módosítók (részletesebben l. a 2.4. alponthan). Ezen módosítók funkciója, hogy csökkentse az adott beszédzándék, például a kérés kifejezésének a beszédpartnerre gyakorolt negatív hatását (Alcón-Soler–Safont-Jordà–Martínez-Flor 2005), valamint hogy enyhítse vagy – amennyiben a beszélő kevésbé törődik a kérés esetleges negatív hatásával – kiemelve a kérés fontosságát, sürgősségét, ezzel járulva hozzá ahhoz, hogy az interakciós partner teljesítse a kérést (Blum-Kulka–Olshtain 1984, Trosborg 1995).

Előzetes kutatásomban (Sitkei 2018a) a nyelvtanulók megnyilatkozásainak jellemzőit vizsgáltam bizonyos, általam meghatározott szituációk vonatkozásában (ekkor még a jelen vizsgálatához képest kevesebb nyelvtanulói adattal), arra keresve a választ, hogy egy adott szituációban – vagyis adott kontextuális-tényező-kombináció (l. 2.3. alpont) esetén – az udvariasság szempontjából milyen jellemzői lehetnek a vizsgálatba bevont nyelvtanulók megnyilatkozásainak. A jelen kutatás annak a kérdésnek a vizsgálatára irányul, hogy az egyes kontextuális tényezők megváltoz(tat)ása hogyan befolyásolja a beszélők kérésstratégiáit, pontosabban azt, hogy az alkalmazott módosítóknak mely kombinációit választják a nyelvtanulók (vö. Blum-Kulka–House 1989, Szili 2004: 110–112).

2. A kutatás alapfogalmai

2.1. A köztesnyelv

A nyelvtanulás kreatív folyamat, amelynek során a nyelvtanulók a környezetükkel való interaktív kapcsolat révén létrehozzák a beszédben megfigyelt szabályosságok egyfajta – a nyelvelsajátítási folyamat során dinamikusan változó – belső reprezentációját (Corder 1992). Ez a belső, rendszerszerű reprezentáció a **köztesnyelv** (*interlanguage*, rövidítve: IL). A terminust Larry Selinker (1972) vezette be.

A jelen vizsgálat során Selinker (1972) szemléletét, módszertanát és terminológiáját követem, amikor a magyar köztesnyelvi produktumokat összevetem az egyazon szituációra adott magyar (Selinker terminusával: **célnyelvi**) és koreai anyanyelvi megnyilatkozásokkal.

2.2. A kérés beszédaktusa

A kérés a nyelvtanulók számára a köszönés mellett a legfontosabb beszédaktus (Suh 1999); ennek pragmatikai szempontból (is) megfelelő kifejezése a sikeres kommunikáció egyik kulcsa. Ezzel együtt a helyénvaló kérésstratégiákat elsajátítva a tanulók sikerélményeket szerezhetnek a célnyelvi interakcióik során.

A kérésekben megjelenő beszédszándék a hallgató viselkedésének befolyásolására vonatkozik: a beszélő azt szeretné elérni, hogy a hallgató megtegyen valamit, ami hasznot hoz a beszélőnek (Trosborg 1995).

A hallgató számára „költséggel” jár a kérés teljesítése (House–Kasper 1987: 25), s a beszélő jellemzően tudatában van annak, hogy – részben ezen költség(ek) miatt – a hallgató el is utasíthatja a kérését (Tracy–Craig–Smith–Spisak 1984: 514). Holtgraves és Yang (1992: 246) szerint minél „költségesebb” egy kérés teljesítése, a beszélő általában annál udvariasabban fejezi ki kívánságát: pozitív korreláció áll fenn a kontextuális tényezők – vagyis a társas/társadalmi (*social*) távolság, a hatalom és a kényszerítő jelleg –, valamint a megnyilatkozás udvarias volta érdekében tett erőfeszítések között (vö. Kasper 1994: 3209).

2.3. A belső és a külső kontextuális tényezők

A társas helyzetek sajátosságai befolyásolják a viselkedést – így a nyelvi viselkedést s azon belül a beszédszándék nyelvi kifejezését is. Verschueren (2008: 15) szerint a kommunikatív esemény összetevőinek bármely kombinációját **kontextusnak** nevezzük.

Brown–Fraser (1979) és Olshtain–Weinbach (1987) a kontextuális tényezők két típusát különbözteti meg: a belső és a külső kontextuális tényezőket. A belső kontextuális tényezők beszédaktus-specifikusak; a kérések esetében ide tartozik a kérés jogossága, súlya (Brown–Levinson 1978), ill. szívességgkérő jellege (Sitkei 2018b). A külső kontextuális tényezők a szociopragmatikai tényezőknek (vagyis a nyelvhasználat szociokulturális aspektusainak, l. Leech 1983: 10–11) feleltethetők meg; ilyen tényező például a familiaritás mértéke, a státusz, az életkor, a beszélők közötti hatalmi viszonyok s az azokhoz kapcsolódó jogok és kötelezettségek, valamint a társas-társadalmi távolság (Brown–Gilman 1972 [1960]: 255, Leech–Applegate 1991: 481, Trosborg 1995).

2.4. A belső és külső módosítók rendszere

A kérésekhez kapcsolódó módosítók között a szakirodalom megkülönböztet ún. BELSŐ ÉS KÜLSŐ MÓDOSÍTÓKAT (Blum-Kulka–Olshtain 1984). A belső módosítók a kérés illokúciós erejét leginkább meghatározó (Spencer-Oatey 2000b), a főcselekményt kifejező (tag)mondaton belül találhatóak (ilyen pl. a *tud* segédige és a feltételes mód), a külső módosítók (pl. az elnézés-kérés) pedig megelőzik vagy követik a főcselekményre utaló (tag)mondatot (Blum-Kulka–Olshtain 1984). Ha köztesnyelven a célnyelvi normától eltérő módosítót választ a beszélő, megnyilatkozása illokúciós erejét és így udvariassági szintjét tekintve is el fog térni a megfelelő célnyelvi megnyilatkozástól (Blum-Kulka 1980, Szili 2007).

A kérésekben használt módosítók egyfelől enyhíthetik a kérés negatív, arcfenyegető jellegét, másfelől fokozó elemként például sürgethetik a kérés teljesítését. Fraser (1978) szerint enyhítés során az üzenetben szereplő beszédszándék erejét (*speech act force*) árnyalja a beszélő, fokozás esetén pedig ellentétes irányú módosítást hajt végre. Blum-Kulka és Olshtain (1984) a beszédszándék ereje kifejezés helyett az *illokúciós erő* (*illocutionary force*) terminust alkalmazza (l. még Austin 1962): felfogásuk szerint ennek a csökkentését/enyhítését és növelését/fokozását végzik a módosítók (*downgraders/upgraders*).

A magyarban enyhítő belső módosító lehet például a hatóige-képző, a *tud* segédige, a tagadás és a nemtegező formák használata, külső módosító pedig például a kérés bevezetéseként elhangzó elnézés-kérés, a segítségkérés vagy a kérés okának, körülményeinek kifejtése.

2.5. Az udvariasság

Az udvariasság a beszédpartnerek közötti társas kötelék megerősítését szolgálja (Goffman 1967 [1955]), s egyúttal a konfliktus elkerülésében is szerepet játszik (Leech 1983). Ugyanezen udvariassági alapfunkciókat Lakoff (1975: 64) és Watts (1992: 44) metaforával szemlélteti: Lakoff az udvariasságot társas/társadalmi kenőolajhoz hasonlítja, amely csökkenti a súrlódást a személyes interakciókban, Watts pedig olyan maszkhöz teszi hasonlatossá, amely konfliktusmegelőzési céllal elrejtí az egót, tompítja a feltörő agressziót, és biztosítja az interakciók gördülékenységét.

Fräser és Nolan (1981) udvariassági megközelítésükben – mely egyúttal a jelen kutatás elméleti kiindulópontja is – az udvariasságot egyfajta társalgási szerződés betartásához hasonlítja. Úgy vélik, egy megnyilatkozás akkor udvarias, ha a kontextuális tényezők figyelembevételével, azok alapján megfelelőnek tekinthető, vagyis az udvariasságot kontextuális ítéletként fogják fel. Más megfogalmazásban: az udvariasság annak függvényében értelmezhető, hogy az adott kontextuális tényezőkhez mértén megfelelő-e az adott megnyilatkozás (l. még Zimin 1981, Spencer-Oatey 2000a, Watts 2003). Ezt a felfogást továbbgondolva Spencer-Oatey (2005: 97) az udvariasságot a verbális és nemverbális viselkedés társas-társadalmi megfelelésére vonatkozó szubjektív ítéletnek tartja.

Kutatásomban a nyelvtanulói produktumoknak a magyar célnyelvi megnyilatkozásokkal való összevetése során Eelen (2001: 128) udvariassági modelljét veszem alapul, melynek legfontosabb megállapítása, hogy az udvariasság nem csupán a beszélői szándék függvénye: egy megnyilatkozás udvarias vagy kevésbé udvarias (esetleg udvariatlan) voltának megítélésakor a hallgatók, illetve az interakciót megfigyelők értelmezése, értékelése is fontos tényező.

2.6. A konvencionizált nyelvi formák

Bahtyin (1982 [1965]: 234) az udvariasságot a nyelvi konvenciók körébe sorolja. Kérés megfogalmazásakor egy konvencionális formával élve biztosíthatja a beszélő, hogy a szituációnak megfelelő udvariassági szinten fejezze ki beszédszándékát; ehhez képest a konvencionálistól eltérő formák pragmatikailag motiváltnak tekinthetők (vö. pl. Bańcerowski 1999).

Terkourafi (2015) akkor tekint egy kifejezést konvencionizáltnak, ha a kifejezés gyakran fordul elő egy adott szituációs kontextusban egy adott beszédszándék, interakciós cél megvalósítása végett; ilyen esetekben általában a hallgató számára is egyértelműbb az elhangzott megnyilatkozásban rejlő beszédszándék (Copestake–Terkourafi 2010: 125).

3. Módszer

3.1. A diskurzuskiegészítő teszt (DCT)

A diskurzuskiegészítő teszt (*discourse completion test*, DCT) a köztesnyelvi pragmatikai kutatások egyik fő eszköze: bizonyos rögzített szociolingvisztikai tényezők tekintetbe vétele mellett ez az adatgyűjtési forma jól alkalmazható a kontrasztív vizsgálatok során (Beebe–Cummings 1996). Beebe és Cummings (1996) az elutasítás beszédaktusát vizsgálva úgy találta, hogy az adatközlők a diskurzuskiegészítő tesztekben tipikusan olyan válaszokat adtak, amelyek jelentésüket tekintve hasonlítanak a valós nyelvi interakciókban elhangzó megnyilatkozásokhoz – ennek alapján valószínűsíthető, hogy az ilyen tesztekkel jól vizsgálhatók a leggyakoribb, standardizált, sematikus válaszok (Blum-Kulka 1987, Beebe–Cummings 1996).

A módszerrel kapcsolatban felvethető problémák inkább a pszichológiai tényezőkkel függnek össze: nem biztos, hogy az adatközlők a valós beszédshituációkban is a teszt kitöltése során említett stratégiákat alkalmazzák, illetve az is problematikus, hogy ez a módszer nem képes számot adni a beszélgetésben részt vevő felek közötti interakció pszichoszociális dinamikájáról (Beebe–Cummings 1996). A teszt kitöltője – feltételezve, hogy válaszait nem igazítja a kutatást vezető személy vélt vagy valós elvárásaihoz – azt írja le, amit gondol, hogy mondana (Babbie 1998: 274), de ez nem feltétlenül esik egybe azzal, amit valóban mondana a kérdéses szituációban (Boxer 1996). (Ennek oka nem csupán az, hogy teszthelyzetben nem érvényesül a tényleges interakciók természetes dinamikája, hanem az is,

hogy írásban az adatközlőknek rendszerint több idejük van a megnyilatkozásaik megtervezésére, mint a spontán társalgások során (Cohen 1996: 25).)

Kasper (2000: 329) szerint a DCT mindezekkel együtt is megfelelő adatgyűjtési módszer, ha a vizsgálat célja a beszélő általános vagy sematikus pragmalinkvisztikai és szociopragmatikai (vagy metapragmatikai) tudásának¹ a feltérképezése, illetve annak megállapítása, hogy a válaszadók az adott kontextuális tényezők mellett mely stratégiákat és nyelvi formákat tartják a leginkább megfelelőnek a kérdéses kommunikatív nyelvi cselekedet végrehajtásához.

A diskurzuskiegészítő teszt alkalmazásával így tehát megismerhetők azok a köztesnyelvi megnyilatkozások, amelyeket a nyelvtanulók – attitűdjeik, nyelvtudásuk, illetve célnyelvi ismereteik alapján – a legmegfelelőbbnek (vagy a leginkább tipikusnak, l. Weizman 1989) tartanak az adott szituációban (Kasper 2000: 330, Rose – Ng Kwai-Fun 2001: 155).

3.2. A vizsgálat módszertani jellemzői

A vizsgálat során nyílt végű diskurzuskiegészítő tesztet töltöttem ki az adatközlőkkel; a tesztben 3+2 szituáció szerepelt, melyek belső és külső kontextuális tényezőik tekintetében is különböztek egymástól. A tesztet 44 koreai anyanyelvű, magyarul legalább felső középfeladói szinten tudó egyetemista² töltötte ki magyar nyelven. A kérdőívben a szituációk leírását magyarul és zárójelben angolul is megadtam. Az angol nyelvű támogatásnak ezen kutatás során nem volt szerepe a nyelvtanulók nyelvi szintjéből adódóan, koreai nyelven pedig azért nem adtam meg a feladatkiírást, mert magyar (tehát az angollal együtt idegen) nyelvi környezetet igyekeztem szimulálni a feladatkiírás nyelve által.

A nyelvtanulók válaszait összevettem magyar és koreai anyanyelvi adatközlők válaszaival: a kontrollcsoportokkal kitöltetett kérdőíveket – amelyekben ugyanazon szituációk szerepeltek – magyar nyelven 40 magyar anyanyelvű egyetemista, koreai nyelven pedig 30 koreai anyanyelvű hallgató töltötte ki. (Utóbbi csoport esetében a kérdőív is koreai nyelvű volt.) A köztesnyelvi jelenségeket vizsgáló kérdőívet papíron, az anyanyelvi kérdőíveket pedig internetes felületen töltötték ki az adatközlők.

A kérdőívbeli szituációk a következők voltak:

Italautomatánál szeretnék pénzt váltani, akihez fordulsz:

- (1) egyetemi hallgató,
- (2) 5 évvel fiatalabb személy,
- (3) 10 évvel idősebb személy.

Egy könyved kéred vissza

- (4) osztálytársadtól,
- (5) húgodtól.

A szituációk kiválasztásakor a szakirodalomban előzetesen vizsgált helyzetek közül a mindennapok során gyakran előforduló szituációkat adtam meg (vásárlás előtt bevásárlókocsi használatához pénzváltás kérése és kölcsönadott tankönyv visszakérése, vö. Blum-Kulka–House–Kasper 1989 alapján Bándli–Maróti 2003 és Szili 2004), s ebből adódóan nem szerepelt szokatlan kontextuális tényező a helyzetek jellemzői között.

¹ Caffi (1994) szerint a metapragmatikai tudás egyfajta interfészt jelent a nyelv és a nyelven kívül eső dolgok, azaz a világ között, mivel ezen tudás által vagyunk képesek kontrollálni az aktuális kontextusban egy megnyilatkozás adekvátságát.

² Ezúton is szeretném megköszönni mindazok segítségét, akik valamilyen módon hozzájárultak a kutatásom megvalósításához. A köztesnyelvi válaszokat a 2016/2017-es őszi tanévben a szülői Hankuk Egyetem magyar szakos hallgatói, valamint a budapesti Balassi Intézet és az ELTE MID Tanszékén tanuló hallgatók adták. A magyar anyanyelvi válaszok a SZIE GTK és az ELTE BTK hallgatóitól, a koreai anyanyelvi válaszok pedig a szülői Kyung Hee Egyetem geográfia szakos hallgatóitól származnak.

Az egyes szituációkban a külső kontextuális (vagyis a szociopragmatikai) tényezők: az életkor, az ismeretség foka, valamint a státusz. (Ez utóbbi a 10 évvel idősebb beszédpartner esetére vonatkozhat: több adatközlő jelezte, hogy egyetemen 10 évvel idősebb beszédpartner csak tanár lehet. A nyelvtanulók egyetemi nyelvóra keretében töltötték ki a tesztet, ebből adódhatott, hogy egyetemi kontextusban képzelték el a helyzeteket.) A belső kontextuális (vagyis a beszédaktus-specifikus) tényezők: a kérdés súlya, a szívesség és a jogosság mértéke. A megkérdezettek ezen tényezők alapján választhattak a külső és a belső módosítók eszköztárából, illetve élhettek az egyes módosítók kombinációjával.

A nyelvtanulók válaszainak vizsgálata során első lépésként azonosítottam, hogy az adatközlők mely enyhítő belső és külső módosítókkal éltek megnyilatkozásaikban. Ezt követően az első ((a)–(c) szituáció) és a második ((d)–(e) szituáció) kéréskörben külön-külön figyeltem meg a beszélők által használt belső és külső módosítók adott mintázatait.³ Mindkét kéréskör első szituációja ún. referenciaszituációnak tekinthető. Az első kéréskör esetén, ahol három szituáció szerepel – vagyis a referenciaszituációt két további szituáció követi – azért döntöttem mindhárom szituáció egyszerre történő, mintázatként való figyelembevétele mellett, mert az adatközlők is ebben a sorrendben találkoztak a három szituációval a kérdőív kitöltésekor, így ők maguk is mindig az előző szituációhoz igazíthatták aktuális válaszaikat, attól térhettek el az új szituációkat, illetve az új kontextuális tényezőket is tekintetbe véve.

A következőkben a megfigyelt tipikus köztesnyelvi mintázatokat mutatom be. Tipikusnak tekintem azon nyelvi formákat, illetve mintázatokat, amelyek esetében a relatív gyakoriság meghaladja a 10%-ot.

4. Megfigyelések

A vizsgálatban a nyelvtanulók által alkalmazott módosítókombinációkat a kontrolleszempontok esetében megfigyelhető kombinációkkal vetem össze (a módosítótípusokról részletesen l. Sitkei 2018b). Köztesnyelven a kéréseket kifejező válaszok tipikus enyhítő módosítói a következők voltak:

- külső módosítók: üdvözlés, elnézés-kérés, felkészítő elem, a háttér kifejtése;
- belső módosítók: szintaktikai és morfoszintaktikai kifejezések (a nemtegező formák, a hatóige-képző, a *tud* és az *akar* segédige,⁴ a feltételes mód és a kérdés kérdő mondatként való megformálása).

Az első kéréskörben – a szívességkérés-közeli szituációkban – a módosítók közül a tipikus köztesnyelvi mintázatokban az elnézés-kérés, a nemtegező forma, a kérdő mondat és a *tud* segédige fordult elő. Ezen szituációkban három fő tipikus mintázatot lehetett megkülönböztetni, amelyeket a következőkben tárgyalok részletesen.

Az 1. tipikus köztesnyelvi mintázat esetében mindhárom szituációban felszólító módú alakokat használva fejezi ki magát a beszélő, emellett az (a) és a (c) szituációban nemtegező, míg a (b) szituációban tegező formát alkalmaz. Ezen mintázat előfordulásainak gyakoriságát és eloszlását a három beszélői csoportban az 1. táblázat foglalja össze. A nyelvtanulók 23%-ának válaszait jellemzi ez a mintázat, az anyanyelvi adatközlőknél azonban ilyen mintázatot egyáltalán nem lehetett megfigyelni.

A táblázatban a beszélői csoportokat jelölő betűkombinációk első betűje (K vagy M) a beszélő anyanyelvére vonatkozik, a második pedig arra, hogy milyen nyelvű az adott produktum. A nyelvtanulói csoportot ennek megfelelően a KM betűkombináció jelöli.

³ Blum-Kulka és Olshtain (1984) nyomán mintázatnak nevezem a beszélők megnyilatkozásaiban az egyes kéréskörökben adott módosítók adott rendszer szerinti jelenlétét.

⁴ A nyelvtanulók válaszaiban tipikus enyhítő módosító az *akar* segédige; ennek köztesnyelven történő használata a vizsgált kérési szituációkban feltételezhetően a megkérdezettek anyanyelvéből adódó negatív anyanyelvi transzfer eredménye (l. Sitkei 2018a). A magyar anyanyelvű adatközlők ezt az ígét nem alkalmazták az adott szituációban.

	a	b	c	KK	KM	MM
I/1	felszólító mód (nemtegező)	felszólító mód (tegező)	felszólító mód (nemtegező)	0%	23%	0%

1. táblázat. Az első kérés kör első tipikus köztesnyelvi mintázatának előfordulása a három beszélői csoportban

(1) KM (a, c): Legyen szíves, cseréljen érmet!

(b): Légy szíves, cserélj érmet!⁵

A 2. tipikus köztesnyelvi mintázat esetében az adatközlő mindhárom szituációban hatóige-képzőt⁶ használ, amely az (a) és a (c) szituációban nemtegező, míg a (b) szituációban tegező formával és kérdő mondat részeként jelenik meg. Ezen mintázat előfordulási gyakoriságát a 2. táblázat foglalja össze. A nyelvtanulók 20%-a követte ezt a mintázatot, ugyanakkor az anyanyelvi adatközlők válaszaiban ez a megoldás nem fordult elő.

	a	b	c	KK	KM	MM
I/2	hatóige-képző (nemtegező)	hatóige-képző (tegező)	hatóige-képző (nemtegező)	0%	20%	0%

2. táblázat. Az első kérés kör második tipikus köztesnyelvi mintázatának előfordulása a három beszélői csoportban

(2) KM (a, c): Elnézést, a készpénzt cserélheti fémpénzre?

(b): Elnézést, a készpénzt cserélheted fémpénzre?

A 3. tipikus köztesnyelvi mintázat (lásd: 3. táblázat) esetében az (a) és a (c) szituációban az adatközlők elnézésekéréssel vezetik be a beszédaktust, míg a (b) szituációban nem élnek ezzel a megoldással. A nyelvtanulók 10%-ának válaszaiban mutatkozott meg ez a mintázat, azonban az anyanyelvi adatközlők nyelvi produktumaiban ez az elrendeződés sem volt megfigyelhető.

	a	b	c	KK	KM	MM
I/3	elnézéskérés	nincs elnézéskérés	elnézéskérés	0%	10%	0%

3. táblázat. Az első kérés kör harmadik tipikus köztesnyelvi mintázatának előfordulása a három beszélői csoportban

(3) KM (a): Bocs, én szeretnék venni egy gyümölcsöt de most nekem csak papírpénzem van. Legyen szíves, hogy felváltja azt (papírpénz) fémpénzre?

(b): Váltd értem ez a papírpénzt fémpénzre.

(c): Elnézést kérek. Most én szeretnék venni egy gyümölcsöt de nincs fémpénz. Legyen szíves felváltani ez papírpénzt fémpénzre.

A második kérés körben – a jogos kérés szituációiban – a módosítók közül a tipikus köztesnyelvi mintázatokban az elnézésekérés, a nemtegező forma, a kérdő mondat és a *tud* segédige fordult elő. Ezekben a szituációkban csupán egy tipikus mintázatot lehetett azonosítani, amelyben mindkét szituációban

⁵ A nyelvi példákat az adatközlők által megadott formában idézem. Az egyes példák közlésekor a számozott példák egyes soraiban egyazon beszélő különböző szituációkra adott megnyilatkozásai szerepelnek.

⁶ Feltételezhetően negatív anyanyelvi transzfer magyarázza az I/2. mintázatban a hatóige-képző megjelenését. Az ugyanezen szituációkban koreai nyelven használt *-(eu)l su itda* (-을/을 수 있/다) morfoszintaktikai szerkezet lehetséges magyar nyelvű fordítása a hatóige-képző a *tud* segédige mellett (l. még Sitkei 2018a: 44). Az *-(eu)l su itda* morfoszintaktikai szerkezet előfordulása koreai L1-en: az (a) szituációban 57%, a (b) szituációban 27%, míg a (c) szituációban 53% volt.

felszólító módban áll az ige (4. táblázat). Ezen jellemzők a nyelvtanulói csoport mellett a koreai anyanyelvi adatközlők válaszaiban is megjelentek, a magyar adatközlők nyelvi produktumaiban azonban nem lehetett megfigyelni őket.

	d	e	KK	KM	MM
II	felszólító mód	felszólító mód	55%	24%	0%

4. táblázat. A második kéréskör tipikus köztesnyelvi mintázatának előfordulása a három beszélői csoportban

(4) KM (d, e): Add nekem a könyvet!

(5) KK (d, e): Da bwasseo?? Jwo. (다 봤어 ?? 줘 .)

All read-PST-IE?? Give.me-IMP.

'Kiolvastad?? Add (nekem) [vissza]!'⁷

A vizsgált megnyilatkozásokban megfigyelhető annak a stratégiája is, hogy a kérést a beszélő – a felvázolt szituáció kontextuális tényezőinek változásától függetlenül – ugyanazon nyelvi formával ((6) és (7) példa) fejezi ki a különböző kérdéskörökre adott válaszaiban (lásd 5. táblázat). Ez a jelenség az első kéréskör (a szívességkérések) esetén mindhárom adatközlői csoportban megfigyelhető tipikus előfordulási gyakorisággal, vagyis 10% feletti relatív gyakorisági értékkel, míg a második kéréskörben (a jogos kérések esetén) csak a koreai anyanyelven megnyilatkozók és a nyelvtanulók körében jelenik meg (az első kéréskörhöz képest alacsonyabb gyakorisággal). Ezt a jelenséget nem tekintettem mintázatnak, mert ekkor nem egy mintázatot követ a beszélő, hanem „egyszerűen csak” nem változtat a megnyilatkozásán.

	KK	KM	MM
1. kéréskör	30%	23%	44%
2. kéréskör	17%	10%	0%

5. táblázat. Kéréskörönként a megegyező kéréssel élők relatív gyakorisági értékei az egyes beszélői csoportokban

(6) KM (a, b, c): Valthatok egy papír pénzt fémpénzre? Nekem nincs fémpénz most.

(7) KM (d, e): Bocsánat, visszaadja a könyvemet?

5. Eredmények

A belső módosítókat vizsgálva megállapítható, hogy mind a koreai, mind a magyar anyanyelvi beszélők megnyilatkozásainak udvariassági szintje kevésbé változott az (a) és a (b) szituáció esetében. (A koreai anyanyelvűek 45%-a, a magyar anyanyelvű kontrollcsoport 68%-a nem változtatott kérésstratégiáján, vagyis teljes mértékben azonos nyelvi formával élt az (a) és a (b) szituációban.) A magyar csoport az első két szituációban tegező formával élt, a koreai adatközlők pedig a (c) szituációhoz képest kevésbé udvarias formát használtak, ugyanazon kifejezőmódot alkalmazva mindkét esetben. Az anyanyelven megnyilatkozó kontrollcsoportokkal ellentétben a nyelvtanulók a belső módosítókat tekintve tipikusan más-más kérésstratégiákat követtek az (a) és a (b) szituáció esetében: gyakori volt, hogy az (a) szituációban nemtegező alakot használtak, a (b) szituációban tegező formával éltek, s végül a (c) szituációban újból nemtegező alakot alkalmaztak. Ezen köztesnyelvi jelenség miatt az I/1. és az I/2. mintázat esetében nem

⁷ A koreai nyelvű válaszokat az ún. átdolgozott latin betűs átírással (*Revised Romanization of Korean*), majd zárójelben koreai írásjelekkel (*hangeul*) adom meg. Brown–Yeon (2015) és Sohn (1999) alapján a következő rövidítéseket használtam: IE – *informal ending*, IMP – *imperative*, POL – *polite speech level, suffix, or particle*, PST – *past*, SH – *subject honorific suffix*. A koreai nyelvről magyarra történő fordítások a tanulmányban a saját fordításaim, melyek során – a lehetőségekhez mérten – a szó szerinti vagy ahhoz közeli fordításra törekedtem.

mutatkozott átfedés a köztesnyelvi és a kontrollcsoportokban megfigyelhető mintázatok között, hiszen a mintázat egyik jellegzetességét a kérésstratégiákban megjelenő tegező és nemtegező formák váltakozása adta.

A külső módosítókat tekintve szintén az figyelhető meg, hogy a nyelvtanulók a (b) szituációban az (a) és a (c) helyzethez képest kevésbé udvariassan nyilvánultak meg: kevesebb enyhítő módosítót használtak, és tartózkodtak az elnézésekéréstől (l. az I/3. mintázatot) – ezek a stratégiák az anyanyelvi kontrollcsoportokban nem voltak kimutathatók.⁸

Magyar nyelven három alapvető elnézésekérési forma létezik (*elnézést, bocsánat, ne haragudj*), melyek funkcióira, különbségeire nem térnek ki a magyart idegen nyelvként tanító nyelvkönyvek, így általában nehéz választás előtt áll a nyelvtanuló, amikor egy szituációban döntenie kell az alapformák változatai között. A nyelvtanulók számára – az adott módosítók begyakorlottságától függően – különböző ráfordítással, költségekkel jár az egyes változatok alkalmazása a köztesnyelvi produktumban. Ez feltehetően összefüggésbe hozható a 2.5. alponthan említett megállapítással, amely szerint pozitív korreláció áll fenn a kontextuális tényezők és a megnyilatkozást udvariassá tevő befektetés között (Kasper 1994: 3209). Ezen megfigyelést alapul véve idevonható a közgazdaságtanból ismert költség-haszon elv (Hicks 1939, Kaldor 1939), amely szerint optimális esetben egy személy annyi költséget fordít valamire, hogy legalább a költségeinek megfelelő nagyságrendű haszna legyen. Ezt az elvet a jelen vizsgálatra alkalmazva megfogalmazható, hogy ha a költség nincs arányban a várható haszonnal, akkor a nyelvtanuló nem hozza létre, nem alkalmazza az adott udvariassági elemeket, enyhítő módosítókat, illetve nem él a célnyelven elvárt nyelvi formával. Mindazonáltal fontos kiemelni, hogy a nyelvtanulók fiatalabb beszédpartnerrel kommunikálva is szeretnék kérésüket sikeresen véghez vinni – vagyis szeretnék, hogy beszédpartnerük teljesítse a kérésüket –, és ezzel együtt feltételezhetően számítanak arra, hogy interakciós partnerük az adott, esetleg kevésbé udvarias produktumukat is pozitívan fogadja, s teljesíti a kérést.

További sajátos köztesnyelvi stratégia a szociopragmatikai tényezők figyelmen kívül hagyása (lásd az 5. táblázatot), vagyis az az eset, amikor a nyelvtanuló az adott kéréskörben változatlan módon fejezi ki kérését, nem törődve a referenciaszituációtól eltérő szituációs paraméterekkel (így például a beszédpartner eltérő jellemzőivel). Szívességekéréskor (első kéréskör) az anyanyelvükön megnyilatkozók közül a koreaiak 30%-ban, a magyarok pedig 40 %-ban nem változtattak kérésstratégiájukon a három szituációban, tehát a szituációk közötti különbségeket nem észlelték olyan mértékűnek, hogy szükségnek ítéljék az adott kérésstratégia megváltoztatását. Mindemellett mindkét nyelven konvencionális kifejezéssel éltek a beszélők:

- magyarul: *Fel tudnád váltani?*
- koreaiul: *Dongjeon jom bakkwo juseyo.* (동전 좀 바꿔 주세요.)
Coins a.little/please change give-me-SH-POL
'Fémpénz[re], kérem, váltsa fel nekem!'

A nyelvtanulók törekedtek a konvencionális formák használatára, de egy-egy módosító negatív anyanyelvi transzfere megakadályozta, hogy a köztesnyelvi produktum teljes egészében megfeleljen a magyar nyelv normáinak. Például az I/2. mintázat esetében a koreai *-(eu)l su itda* ('tud', '-hat/-het') morfoszintaktikai szerkezetet magyar nyelvre – a köztesnyelvi produktumokban megjelenő hatóige-képző helyett – *tud* segédigeiként, illetve a *tud* feltételes módú alakjaként kellett volna átültetni.

A második kéréskörben, vagyis a jogos kérések esetén a jelenetekben szereplő beszédpartner egyes jellemzőinek a feladat szerinti megváltozása olyan jellegű volt, hogy a koreai anyanyelvűeknek lehetőségük volt ugyanazon kérést alkalmazni mindkét esetben, míg a magyar anyanyelvű adatközlők esetében erre a megoldásra nem volt példa. Magyar nyelven a kérés jogosságából adódóan a megkérdezettek mindkét szituációban változatos módokon kérték vissza könyvüket: a beszélők a *Vissza tudod/tudnád adni a könyvem?* alapformát általában különböző módosítókkal (pl. elnézésekéréssel) egészítették ki. Ennek alapján felmerülhet a kérdés, hogy milyen mértékű és jellegű kiegészítések, módosítások mellett

⁸ Az a jelenség, hogy a nyelvtanuló a (b) szituációban az (a)-hoz és a (c)-hez képest kevesebb enyhítő módosítót használ, megfigyelhető magyarul tanuló lengyel adatközlők kérésstratégiáiban is (l. Sitkei 2018c).

lehet az egyazon alapformára épülő konvencionális kifejezéseket valóban konvencionális kifejezéseknek, illetve ugyanazon konvencionális kifejezés különböző megvalósulásainak tekinteni.

6. Összefoglalás és kitekintés

Összefoglalásként elmondható, hogy a koreai anyanyelvűek magyar köztesnyelvi kérésekben a náluk alacsonyabb pozíciójú beszédpartnerrel nem alkalmazták, illetve elhagyták azokat az enyhítő módosítókat, amelyekkel udvariasabbá teheték volna megnyilatkozásaikat. Ez a jelenség sem a koreai, sem a magyar anyanyelvű kontrollcsoport válaszaiban nem volt megfigyelhető, így ezt a kommunikációs stratégiát a jelen vizsgálat tanúsága szerint speciális köztesnyelvi stratégiának tekinthetjük. A stratégia követése eltéríti a nyelvtanulót a célnyelvi normától, ezért a nyelvtanároknak érdemes nyelvórán begyakoroltatni az alacsonyabb pozíciójú beszédpartnerrel folytatott interakció során megfelelő nyelvi formákat is – különösen mivel bizonyos esetekben (például pénzváltáskor) a nyelvtanulónak szüksége lehet arra, hogy fiatalabb személyt szólítson meg, s az interakció sikerességét ez esetben is előmozdítja, ha a kérő fél a célnyelvi norma szerint fogalmazza meg kérését. A speciális köztesnyelvi stratégiák beazonosítása nem csupán az általános köztesnyelvi kutatások számára érdekes, hanem segítséget nyújthat a nyelvtanári munkához is.

További kutatási lehetőség a konvencionális kifejezések köztesnyelvi megvalósításának vizsgálata – így például annak feltárása, hogy a magyar konvencionális (udvariassági) kifejezések milyen módosítókombinációkkal írhatók le, ezeket a kombinációkat hogyan valósítják meg a nyelvtanulók, s adott esetben milyen sajátos vonások jellemzik a köztesnyelvi produktumokat. A nyelvtanulók alapján véve szeretnének udvariasan megnyilvánulni, így anyanyelv-specifikus vagy attól független nehézségeik feltárása hozzájárulhat a nyelvtanulásukat a vizsgált területeken segítő nyelvoktatás megvalósításához.

Hivatkozott szakirodalom

- Alcón-Soler, Eva – Safont-Jordà, Maria Pilar – Martínez-Flor, Alicia 2005. Toward a typology of modifiers for the speech act of requesting: a socio-pragmatic approach. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* 4: 1–35.
- Austin, John Langshaw 1962. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon.
- Babbie, Earl Robert 1998. *The practice of social research*. 8th ed. Belmont, CA: Wadsworth.
- Bahtyin, Mihail Mihajlovics 1982 [1965]. *François Rabelais művészete, a középkor és a reneszánsz népi kultúrája*. Budapest: Európa.
- Bañcerowski Janusz 1999. A nyelvi jelentés és az emberi tudás. *Magyar Nyelvőr* 123/2: 214–217.
- Bándli Judit – Maróti Orsolya 2003. Kultúra és nyelvi viselkedés. Japán diákok kérési és visszautasítási stratégiái magyar nyelven. *Hungarológiai Évkönyv* 4/1: 137–152.
- Beebe, Leslie M. – Cummings, Martha C. 1996. Natural speech act versus written questionnaire data: How data collection method affects speech act performance. In Gass, Susan M. – Neu, Joyce (eds): *Speech Acts across Cultures: Challenges to communication in a second language*. Berlin: Mouton de Gruyter. 65–86.
- Blum-Kulka, Shoshana 1980. Learning to say what you mean in a second language: A study of speech act performance of learners of Hebrew as a second language. *Applied Linguistics* 3: 29–59.
- Blum-Kulka, Shoshana 1987. Indirectness and politeness in requests: same or different? *Journal of Pragmatics* 11: 131–146.
- Blum-Kulka, Shoshana – House, Juliane 1989. Cross-Cultural and Situational Variation in Requestive Behavior. In Blum-Kulka, Shoshana – House, Juliane – Kasper, Gabriele (eds): *Cross-cultural pragmatics*. Norwood, NJ: Ablex. 123–154.
- Blum-Kulka, Shoshana – House, Juliane – Kasper, Gabriele 1989. The CCSARP coding manual. In Blum-Kulka, Shoshana – House, Juliane – Kasper, Gabriele (eds): *Cross cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, NJ: Ablex. 273–294.
- Blum-Kulka, Shoshana – Olshtain, Elite 1984. Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics* 5/3: 196–213.
- Boxer, Diana 1996. Ethnographic interviewing as a research tool in speech act analysis: the case of complaints. In Gass, Susan M. – Neu, Joyce (eds): *Speech act across cultures: Challenges to communication in a second language*. Berlin: Mouton de Gruyter. 217–240.

- Brown, Lucien – Yeon, Jaehoon 2015. *The Handbook of Korean Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Brown, Penelope – Levinson, Stephen C. 1978. Universals of language usage: politeness phenomena. In Goody, Esther N. (ed.): *Questions and Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press. 56–311.
- Brown, Penelope – Fraser, Colin 1979. Speech as a marker of situation. In Scherer, Klaus Rainer – Giles, Howard (eds): *Social markers in speech*. Cambridge: Cambridge University Press. 33–62.
- Brown, Roger – Gilman, Albert 1972 [1960]. Pronouns of power and solidarity. In Giglioli, Pier Paolo (ed.): *Language and Social Context*. Harmondsworth: Penguin. 252–282. (First published in Sebeok, Thomas A. (ed.) 1960. *Style in Language*. Cambridge, MA: MIT Press. 253–276.)
- Caffi, Claudia 1994. Pragmatic presupposition. In Asher, Ronald E. – Simpson, Joy M. Y. (eds): *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford, UK: Pergamon Press. 3320–3327.
- Cohen, Andrew D. 1996. Investigating the production of speech act sets. In Gass, Susan M. – Neu, Joyce (eds): *Speech Acts Across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language*. Berlin: Mouton de Gruyter. 21–44.
- Copestake, Ann – Terkourafi, Marina 2010. Conventional speech act formulae: from corpus findings to formalization. In Kühnlein, Peter – Benz, Anton – Sidner, Candace L. (eds): *Constraints in Discourse 2. Pragmatics & Beyond*. Amsterdam: John Benjamins. 125–140.
- Corder, S. Pit 1992. A Role for the Mother Tongue. In Gass, Susan M. – Selinker, Larry (eds): *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamin. 18–31.
- Eelen, Gino 2001. *A critique of politeness theories*. Manchester, UK – Northampton, MA: St. Jerome Publishing.
- Fräser, Bruce 1978. Acquiring social competence in a second language. *RELC Journal* 9: 1–21.
- Fräser, Bruce – Nolan, William 1981. The association of deference with linguistic form. In Walters, Joel (ed.): *The Sociolinguistics of Deference & Politeness*. The Hague: Mouton. 93–111.
- Goffman, Erving 1967 [1955]. On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. In Goffman, Erving: *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Doubleday Anchor. 5–46.
- Hicks, John R. 1939. The Foundations of Welfare Economics. *The Economic Journal* 49: 696–712.
- Holtgraves, Thomas M. – Yang, Joong-nam 1992. Interpersonal underpinnings of request strategies: General principles and differences due to culture and gender. *Journal of Personality and Social Psychology* 62: 246–256.
- House, Juliane – Kasper, Gabriele 1987. Interlanguage pragmatics: Requesting in a foreign language. In Lörcher, Wolfgang – Schultze, Rainer (eds): *Perspectives on language in performance. Festschrift für Werner Hülsen*. Tübingen: Narr Verlag. 1250–1288.
- Kaldor, Nicholas 1939. Welfare Propositions of Economics and Interpersonal Comparisons of Utility. *The Economic Journal* 49: 549–552.
- Kasper, Gabriele 1994. Politeness. In Asher, Ronald E. – Simpson, Joy M. Y. (eds): *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford, UK: Pergamon Press. 3206–3211.
- Kasper, Gabriele 2000. Data collection in pragmatics research. In Spencer-Oatey, Helen (ed.): *Culturally Speaking. Managing Rapport through Talk across Cultures*. London – New York: Continuum. 316–341.
- Lakoff, Robin Tolmach 1975. *Language and Woman's Place*. New York: Harper & Row.
- Leech, Geoffrey Neil 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Leichty, Greg – Applegate, James 1991. Social-cognitive and situational influences on the use of face-saving persuasive strategies. *Human Communication Research* 17: 451–484.
- Olshtain, Elite – Weinbach, Liora 1987. Complaints: A study of speech act behavior among native and non-native speakers of Hebrew. In Bertuccelli-Papi, Marcella – Verschueren, Jef (eds): *The pragmatic perspective: Selected papers from the 1985 International Pragmatics Conference*. Amsterdam: John Benjamins.
- Rose, Kenneth R. – Ng Kwai-Fun, Connie 2001. Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. In Rose, Kenneth R. – Kasper, Gabriele (eds): *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 145–170.
- Selinker, Larry 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209–231.
- Sitkei Dóra 2018a. Magyarul tanuló koreai hallgatók köztesnyelve a kérés és az ételkínálás beszédaktusában. In Bartók Boglárka – Rostás Édua (szerk.): *Nyelvében él a társadalom. Hallgatói tanulmányok*. Miskolc: Miskolci Egyetem Modern Filológiai Intézet. 40–50. <http://www.uni-miskolc.hu/~alknyelv/alknyelv-konf2017/FullText.pdf>
- Sitkei Dóra 2018b. Női és férfi kérésstratégiák egy szakmai levelezőlistán. In Fazekas Boglárka – Kaposi Diána – P. Kocsis Réka (szerk.): *Csomópontok – Újabb kérdések a Félúton műhelyéből. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolájának 12. Félúton konferenciáján elhangzott előadások tanulmánykötete*. Budapest: Kalota Művészeti Alapítvány. 239–261.
- Sitkei Dóra 2018c. Köztesnyelvi udvariassági választások a kérés beszédaktusában. In Ludányi Zsófia – Krepsz Valéria – Grácsi Tekla Etelka (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2018*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 70–81. http://www.nytud.hu/alknyelvdok18/proceedings/Sitkei_ANyD2018.pdf

- Sohn, Ho-Min 1999. *The Korean Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spencer-Oatey, Helen 2000a. Introduction: Language, culture and rapport management. In Spencer-Oatey, Helen (ed.): *Culturally speaking: Managing rapport through talk across cultures*. London: Continuum. 1–8.
- Spencer-Oatey, Helen 2000b. Rapport management: A framework for analysis. In Spencer-Oatey, Helen (ed.): *Culturally speaking: Managing rapport through talk across cultures*. London: Continuum. 11–46.
- Spencer-Oatey, Helen 2005. (Im)Politeness, face and perceptions of rapport: Unpackaging their bases and interrelationships. *Journal of Politeness Research* 1: 95–120.
- Suh, Jae-Suk 1999. Pragmatic perception of politeness in requests by Korean learners of English as a second language. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 37/3: 195–214.
- Szili Katalin 2004. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest: Tinta.
- Szili Katalin 2007. Az udvariasság pragmatikája. *Magyar Nyelvőr* 131/1: 1–16.
- Terkourafi, Marina 2015. Conventionalization: A new agenda for im/politeness research. *Journal of Pragmatics* 86: 11–18.
- Tracy, Karen – Craig, Robert T. – Smith, Martin – Spisak, Frances 1984. The Discourse of Requests: Assessment of a Compliance-Gaining Approach. *Human Communication Research* 10/4: 513–538.
- Trosborg, Anna 1995. *Interlanguage pragmatics. Requests, Complaints and Apologies*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Verschueren, Jef 2008. Context and Structure in a Theory of Pragmatics. Pragmatics Society of Japan [Nihon Goyouron Gakkai]. *Research on Pragmatics [Goyouron Kenkyuu]* 1: 14–24.
- Watts, Richard J. 1992. Linguistic politeness and politic verbal behavior: Reconsidering claims for universality. In Watts, Richard J. – Ide, Sachiko – Ehlich, Konrad (eds): *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice*. Berlin: Mouton de Gruyter. 21–42.
- Watts, Richard J. 2003. *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weizman, Elda 1989. Requestive Hints. In Blum-Kulka, Shoshana – House, Juliane – Kasper, Gabriele (eds): *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex. 71–95.
- Zimin, Susan 1981. Sex and politeness: factors in first- and second-language use. *International Journal of Sociology* 27: 35–58.

SITKEI DÓRA
Eötvös Loránd Tudományegyetem
sitkeidora@gmail.com

A TÁVOLRA MUTATÓ NÉVMÁS A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÍTÁSÁBAN ÉS TANULÁSÁBAN

Zuzanna Bodziony

A távolra mutató névmás elsődleges funkciója a beszélőtől távol lévő tárgyakra történő térbeli rámutatás. Ám az ilyen névmások deiktikus szerepe a referenciális tájékozódás kialakításában ennél sokkal komplexebb (Lyons 1999, Himmelmann 1996): a térbeli (vagy metaforikusan az időbeli) referenciára való utalás mellett további deixisfajtákhoz (a társas, ill. a diskurzusdeixishez) kapcsolódó műveletekben is szerepet kaphatnak. Ezek a másodlagos funkciók egyes nyelvekben, így a lengyelben is a magyartól eltérő módokon valósulnak meg (Jodłowski 1973, Laczkó–Tátrai 2012, Tátrai 2017). Jelen dolgozat egyfelől az ehhez a jelenségkörhöz kapcsolódó legjellemzőbb problémák áttekintésére és értelmezésére tesz kísérletet, másfelől egy saját fejlesztésű tanítási segédanyagot ismertet, amely hasznosítja az összehasonlító vizsgálat eredményeit.

1. Bevezetés

A mutató névmások sematizált jelentésű (és ilyen értelemben szemantikai szempontból sajátos) nyelvi elemek, amelyek az idegennyelv-oktatás számára is nagy jelentőséggel bírnak. Dolgozatom a magyar és a lengyel nyelvben előforduló mutató névmásokkal foglalkozik az idegennyelv-tanítás, ill. -tanulás nézőpontjából: azt vizsgálja, hogy a két nyelv mutató névmási rendszere közötti különbségek milyen hatással lehetnek a magyart idegen nyelvként tanuló lengyel anyagnyelvűek magyarnyelv-tanulására. Kutatásom a következő kérdésekre keresi a választ:

- 1) Mi jellemzi a két nyelv mutató névmási rendszerét?
- 2) Mi jellemzi a két nyelvben a mutató névmások deiktikus funkcióit? Mi a jelentősége, ill. a hatása a magyartanulásban és -tanításban annak, hogy a lengyel és a magyar távolra mutató névmások használata bizonyos esetekben eltér egymástól?

Mivel a névmások témaköre rendkívül tág, a jelen dolgozat ezen belül csupán egyetlen típusra, a távolra mutató névmásokra fókuszál.

A mutató névmási rendszer leírása során a leíró nyelvtanoknak a forma és funkció közötti viszonyt érintő szempontjai mellett további két lényeges tényezőt is tekintetbe veszek. Az egyik a legnépszerűbb magyar mint idegen nyelvi tankönyveknek a mutató névmások használatához kapcsolódó tartalmaira vonatkozik: a feldolgozott tankönyvek megfelelő részeinek elemzésével arra keresem a választ, hogy a lengyelek számára problematikus témák milyen mértékben és hogyan jelennek meg az adott munkákban. A másik tényező az, hogy a magyart idegen nyelvként tanulók ténylegesen milyen tudással rendelkeznek a magyar mutató névmások használatáról. Ezt a kérdést egy kérdőíves kutatás segítségével vizsgáltam. Ez a vizsgálat képezi az alapját a dolgozat utolsó, 5. tematikus egységében ismertetett gyakorlatoknak, amelyek segítségével a tanár segíthet pótolni a tankönyvekben és a tanulók névmáshasználatában megmutatkozó hiányosságokat.

2. A névmások a magyarban és a lengyelben

2.1. A névmások jellemzése és osztályozása

Jelen dolgozatnak nem célja a névmások átfogó grammatikai leírása, így a következőkben csupán röviden tekintem át a szófaj legfontosabb jellemzőit, ill. specifikus vonásait.

A névmások lényegi szemantikai sajátossága, hogy nincs fogalmilag kidolgozott jelentésük. Ezt a sajátosságot a különböző keretekben dolgozó nyelvészek különböző módokon írják le; itt azonban csupán azokra a megközelítésekre utalok, amelyek a kutatásom szempontjából relevánsak.

Jodłowski (1973: 43) a névmásokat a szótárbeli értéküket és a konkrét használatukat alapul véve írja le. Emellett felhívja a figyelmet arra, hogy izoláltan vizsgálva az ilyen elemek tartalmi tekintetben „szegények”, de potenciálisan a jelenségek rendkívül széles körére vonatkozhatnak; konkrét kontextusokban pedig éppen ellenkezőleg: a tartalmuk nagyon gazdag, felhasználási körük azonban igen korlátozott. Topolińska (2011b: 43) hangsúlyozza, hogy a névmások nem konnotálnak, hanem referenciális és deiktikus funkciót töltenek be.

Kugler és Laczkó (2001: 152) felfogása szerint a névmásoknak konkrét jelentésük van, de azt „a mindenkor beszédhelyzet vagy kontextus határozza meg, ezért üres vagy grammatikai szóknak (univerzális jeleknek) is nevezik őket”. Tolcsvai Nagy (2017: 368) ugyancsak felhívja a figyelmet arra, hogy „a névmásnak – mint minden nyelvi elemnek – van jelentése”; kiemeli ugyanakkor, hogy „jelentése a lexikai elemek jelentéséhez képest sematizált jelentés: fogalmi hatóköre nagyobb, mint a főnév vagy melléknév”. Ennek megfelelően a névmások használatára tipikusan akkor kerül sor, amikor „nem lehetséges vagy nem szükséges a részletező jelentésű szavak használata” (Tolcsvai Nagy 2017: 368).

A *névmás* terminus a magyarban és a lengyelben is a latin *pronomen* tükörfordítása, amely arra utal, hogy a névmás más szófajú elemeket, névszókat helyettesíthet (*pro nomine* 'a név (főnév, melléknév, számnév) helyett', vö. pl. Jodłowski 1973: 75). Mindazonáltal Tolcsvai Nagy (2017: 369) hangsúlyozza, hogy „a névmás sematizált jelentésével önálló kategória a nyelvi elemek rendszerében, ezért nem funkciója a helyettesítés”. Vagyis ezek a nyelvi elemek csak szemantikai és szintaktikai rokonságot mutatnak más szófajú kategóriákkal – például egyik csoportjuk minőséget fejez ki sematizáltan (pl. *olyan*, *bármilyen*), és e tekintetben hasonlít a melléknemekhez. Ebből kiindulva a következőkben a névmások rendszerezése során két szempontot érvényesítek (vö. pl. Keszler–Lengyel 2002: 80–81), de fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy a névmások funkciója mellett – a hagyományos felfogástól eltérően – második tényezőként nem azt veszem tekintetbe, hogy milyen szófajokat helyettesít az adott elem; az osztályozás alapja adott esetben az, hogy az egyes elemek szemantikai és szintaktikai (paradigmatikus) értelemben mely szófajokhoz hasonlítanak (l. még: Laczkó 2002). A felosztást az 1. és a 2. táblázat mutatja be, külön rendszerezve a magyar és a lengyel nyelvben előforduló névmásokat. (Forrásként a következő munkákat használtam fel: Keszler–Lengyel 2002: 80–81; Kugler–Laczkó 2001: 156; Bańko 2004: 72–73; Jodłowski 1973: 49.)

Megfigyelhető, hogy általában véve a névmási kategóriák – amelyeket Jodłowski (1973) nyomán akár keresztszótípusoknak is nevezhetünk – hasonlóak a két nyelvben. Ez alól csupán a birtokos névmások képeznek kivételt, amelyek a magyarban a főnevekhez, a lengyelben pedig a melléknemekhez hasonlóan működnek.

↓ 1 2 ⇒	Főnévi	Melléknévi	(Számnévi)	Határozósói
Személyes	én, te, ő; mi, ti, ők	-	-	-
Visszaható	magam, magad, maga	-	-	-
Kölcsönös	egymás	-	-	-
Mutató	ez, az, emez, amaz, ugyanez, ugyanaz	ilyen, olyan; emilyen, amolyan; ugyanilyen, ugyanolyan; ekkora, akkora; ugyanekkora, ugyanakkora	ennyi, annyi; emennyi, amannyi; ugyanennyi, ugyanannyi	itt, ott; emitt, amott; ugyanitt, ugyanott; ide, oda; innen, onnan; így, úgy; emígy, amúgy; ugyanígy, ugyanúgy; ekkor, akkor; ugyanakkor, ugyanakkor; ilyenkor, olyankor; eddig, addig
Vonatkozó	aki, ami	amilyen	amennyi	ahol, ahogy(an), ameddig, amikor
Kérdő	ki, mi	milyen	mennyi, hány	hol, hogyan, mikor

Határozatlan	valaki, valami; némelyik	valamilyen; némely, némi	valamennyi, valahány; néhány	valahol, valahogy; néhol; némiképp; valamikor
Általános	mindenki, minden, bárki, bármi, akárki, akármi, senki, semmi	mindegyik, mindenféle; bármilyen, akármilyen, semmilyen	minden, bármennyi, akármennyi, akárhány	mindenhol, bárhol, akárhol; mindenhogy, bármerre, semmiképp; mindenkor, bármikor, akármikor, soha
Birtokos	enyém, tied, övé, mienk, tietek, övék			

1. táblázat. A magyar névmások rendszerezése

↓ 1 2 ⇔	Rzeczowne (Főnévi)	Przymiotne (Melléknévi)	Liczebne (Számnévi)	Przysłowne (Határozószói)
Osobowe (Személyes)	ja, ty, on/ona/ono; my, wy, oni/one	-	-	-
Zwrotne (Visszaható)	się	-	-	sam
Wzajemny (Kölcsönös)	siebie ~ się (nawzajem)	-	-	-
Wskazujące (Mutató)	ten/ta/to, tamten/tamta/tamto; tenże/taż/toż, ów/owa/owo; ten sam/ta sama/to samo	taki/taka/takie; takiż/takaż/takież; taki sam/taka sama/takie samo; tak duży/tak duża/tak duże; tak samo duży/tak samo duża/tak samo duże	tyle; tyleż; tyle samo	tu, tam; tutajże; tudzież, tamże; stąd, stamtąd; tak; takó; tak samo; wtedy; w tym samym czasie; wtenczas, wówczas; dotąd
Względne (Vonatkozó)	co, cokolwiek; kto, ktokolwiek	który, którykolwiek	ile, ilekolwiek	jak, jakkolwiek; gdzie, gdziekolwiek; kiedy, gdy; dokąd
Pytajne (Kérdő) ¹	co, cóż; kto, któż	który, któryż; jaki, jakiz	ile, ileż	jak, jakże; gdzie, gdzie; kiedy, kiedy; dokąd
Nieokreślone (Határozatlan)	ktoś; coś	któryś	ileś	gdzieś, jakoś, kiedys
Upowszechniające (Általános)	wszyscy, wszystko, ktokolwiek, cokolwiek, nikt, nic	każdy, którykolwiek, jakikolwiek, żaden	wszystko, ilekolwiek	wszędzie, gdziekolwiek, jakkolwiek, dokádkolwiek, nijak
Dzierżawcze (Birtokos)	-	mój/moja/moje, twój/twoja/twoje, jego, jej, nasz/nasza/nasze, wasz/wasza/wasze, ich, swój/swoja, swoje	-	-

2. táblázat. A lengyel névmások rendszerezése

A mutató névmások a névmások kategóriáján belül funkcionális alcsoportot alkotnak, amely a konkrét szófajokhoz való mondatbeli, szintaktikai hasonlóság szerint további alcsoportokra bontható. Ezt mutatja alább a 3. táblázat. (A táblázatban perjellel elválasztott formák a nyelvtani nem függvényében változnak.)

¹ A vonatkozó és a kérdő névmások közül a lengyelben formailag több egybeesik (pl. *co, kto, który, ile, jak, gdzie, kiedy, dokąd*).

A táblázatból látható, hogy a lengyel mutató névmások rendszere nem annyira szisztematikus, mint a magyar. A félkövérrel kiemelt névmásoknak – köztük az ún. paranévmásoknak,² amelyek szögletes zárójelben szerepelnek – nincsen másik formája; a 24 lengyel névmás közül 16 ilyen. További eltérés, hogy a lengyelben csupán hét mutató névmáshoz tartoznak közelre és távolra mutató formák (ezeket a táblázatban szürke kiemelés jelzi); emellett az esetek többségében nehezen dönthető el – vagy éppen eldönthetetlen –, hogy az egyetlen forma közelre vagy távolra mutat-e (az ilyen esetek dőlt betűvel jelennek meg a táblázatban). Csak négy esetben fordul elő, hogy az adott névmás közelre mutat, és nincs távolra mutató párja (ezeket aláhúzással jelöltem).

	magyar		lengyel	
	közeli	távoli	közeli	távoli
főnévi	ez	az	ten / ta / to	tamten / tamta / tamto
	emez	amaz	tenże / taż / toż	ów / owa / owo
	ugyanez	ugyanaz	<u>[ten sam] / [ta sama] / [to samo]</u>	-
melléknévi	ilyen	olyan	taki / taka / takie	
	emilyen	amolyan	takiż / takaż / takież	
	ugyanilyen	ugyanolyan	[taki sam] / [taka sama] / [takie samo]	
	akkora	akkora	[tak duży] / [tak duża] / [tak duże]	
	ugyanakkora	ugyanakkora	[tak samo duży] / [tak samo duża] / [tak samo duże]	
számnévi	ennyi	annyi	tyle	
	emennyi	amannyi	tyleż	
	ugyanennyi	ugyanannyi	[tyle samo]	
határozószói	itt	ott	tu/tutaj	tam
	emitt	amott	<u>tutajże</u>	-
	ugyanitt	ugyanott	tudzież	tamże
	ide	oda	tu/tutaj*	tam*
	innen	onnan	stąd	stamtąd
	eddig	addig	<u>dotąd</u>	-
	így	úgy	tak	
	emígy	amúgy	takoż	
	ugyanígy	ugyanúgy	[tak samo]	
	akkor	akkor	wtedy	
	ugyanakkor	ugyanakkor	<u>[w tym samym czasie]</u>	-
	ilyenkor	olyankor	wtenczas	wówczas

3. táblázat. Magyar és lengyel mutató névmások összehasonlítása

A távolra mutató névmások rendszere a lengyelben a magyarhoz képest „hiányosnak” tűnik. Ennek alapján azt gondolhatnánk, hogy a lengyel anyanyelvűek számára nem okoz nehézséget a magyar mutató névmási rendszer megtanulása – hiszen ami szisztematikus, az mindig könnyebben elsajátíthatónak hat a tanulók számára. Mivel azonban a lengyel távolra mutató névmások rendszerében csak részlegesen jelenik meg a közeli : távoli szembeállítás, a lengyeleknek nem természetes a távolra mutató névmások használata a magyarban. Abból, hogy a magyar névmási rendszer szisztematikusabb, az is következik, hogy a magyar mutató névmások funkciói specifikusabbak (vö. Laczkó–Tátrai 2012), mint a lengyel mutató névmások funkciói – erre a jellegzetes eltérésre is fontos felhívni a magyarul tanulók figyelmét.

² Topolińska (1986, 2011a, 2011b) szerint a paranévmások olyan szavak, amelyek lehetővé teszik a tárgy kontextusfüggő azonosítását, azonban nem specifikus morféma. Ilyen lehet például az olvasó nyelvi elem mint az ön/maga megszólításokkal bizonyos értelemben párhuzamba állítható megszólítási forma (pl. *ne gondolja a kedves olvasó, hogy...*), ill. paranévmásoknak tekinthetők emellett a „teljes jogú” névmások képzővel ellátott formái (pl. *mai, helyi* és ezek szinonimáik, pl. *jelenlegi, aktuális, korszerű, lokális*), valamint bizonyos olyan alakulatok is, amelyek a magyarban kétségtávol névmások (pl. *ugyanez, ugyanilyen*).

2.2. A távolra mutató névmás funkciói

Mint említettem, a mutató névmás elsődleges, sematikus megragadható funkciója a térbeli rámutatás – az *az* távolra mutató névmás esetében ez a rámutatás a beszélő kiindulópontjából a távolabbinak tekinthető entitásra történő utalás. Tolcsvai Nagy Gábor (2017: 368) a távolra mutató kapcsán a következőket írja: „az *az* névmás elsődleges jelentésszerkezetében elvont tulajdonság a következő: a dolog, fizikai tárgy, térben körülhatárolt, időben állandó, amely a beszélőtől a beszélő szerint valamilyen beszédhelyzetben távol van”, majd hozzáteszi: „a névmás az adott dolog fogalmáról nem tartalmaz többet [...] ezért minden olyan dolgot kifejezhet, amely a beszélő konstruálásában megfelel a jelzett szemantikai összetevőknek, tekintet nélkül az így megnevezhető dolgok közötti kategoriális különbségekre”.

Mindazonáltal a mutató névmás funkciói sokrétűek: az ilyen típusú nyelvi elemek a térbeli (vagy metaforikusan az időbeli) referencia mellett további deixisfajtákhoz (a társas, ill. a diskursusdeixishez) kapcsolódó műveletekben is szerepet kaphatnak – ahogyan ezt a következő, 2.2.1.–2.2.4. alpontokban részletesebben is kifejtem. A távolra mutató névmás segítségével kifejezhető a szubjektív értékelés, továbbá megvalósítható a szövegbeli utalás, sőt ennek keretében az alanyváltás is. Ezek a funkciók természetesen eltérő módokon valósulhatnak meg a különböző nyelvekben. Mindez fontos az idegen nyelvek tanítás szempontjából is, hiszen ami más a célnyelvben, mint a nyelvtanuló anyanyelvében, az az adott tanuló számára nem természetes, így ezekre az eltérésekre a tanórákon külön figyelmet kell fordítani.

Dolgozatom következő részében azt szemléltetem néhány jellegzetes példán keresztül, hogy milyen eltérések figyelhetők meg a magyar és a lengyel távolra mutató névmások különböző deiktikus használatai között (a deixisről l. Tátrai 2017: 951–980).

2.2.1. A térdeixis

A térbeli rámutatás prototipikus esetben ugyanúgy működik a magyarban, mint a lengyelben – vagyis a távolságtól függ, hogy a közelre vagy a távolra mutató névmást alkalmazza a megnyilatkozó. Ezt szemlélteti az (1a) és az (1b), amelyekben a távolra mutató névmás a beszélőtől távolabb eső tárgyra utal.³

(1a) **Ez** az autó piros, **az** az autó zöld.

(1b) **To** auto jest czerwone, **tamto** auto jest zielone.

Am a két nyelv között ez a hasonlóság csak akkor áll fenn, amikor a lengyelben megvannak a megfelelő formapárok. Ugyanakkor – ahogyan azt a 3. táblázat is mutatja – a lengyelben gyakran csak egy forma létezik. Feltehetően ebből adódik, hogy a magyarul tanuló lengyeleknek kezdetben nehézségeket okoz a (szisztematikus) magyar mutató névmási rendszer: sokan például a mutató névmásnak csak az egyik formáját használják a magyarban, mintegy „elfeledkezve” a másikról. Ilyen esetekben általában a közelre mutató névmást alkalmazzák inkább, mivel a lengyelben ez sokkal gyakoribb. (A távolra mutató névmás használata sok lengyel szerkezetben vagy agrammatikus megnyilatkozást eredményez, vagy nagyon erőteljes és sajátos stilisztikai értékkel társul.)

(2a) Mi **ez**?

(2b) Co **to** jest?

(3a) Mi **az**?

(3b) *Co **tamto** jest?

Így a (3b) példában a távolra mutató *tamto* használata nem elfogadott: az adott kérdés egyetlen, mondjuk úgy, „természetes” formája a közelre mutató névmást tartalmazó (2b) – akkor is, amikor a tárgy a beszélő nézőpontjából távoliként értelmezhető.

³ Mindazonáltal a távolra mutató névmás nem csak (viszonylagos) távolságot fejezhet ki: akkor is használható, amikor két tárgy ugyanolyan távol esik a beszélőtől, de fontossá válik a megkülönböztetésük, pl. *Ezt a sütit meg-ezsem, azt pedig meghagyom az öcsémnek* (a kontrasztáló használathoz l. Tóth–Csatár 2014). A nyelvi referencialitás működéséről az interszubjektív figyelemirányítás keretében lásd pl. Laczkó–Tátrai 2012, Tátrai 2017.

2.2.2. Az idődeixis

A magyar mutató névmások metaforikus használatukban az idő deiktikus kifejezésére is alkalmasak: ekkor nem térbeli, hanem időbeli távolságot jelölnek. A lengyelben azonban nincsenek olyan idődeixist kifejező mutató névmási párok, amelyeknek egyik tagja kifejezetten az időbeli közelségre, míg másik tagja az időbeli távolságra vonatkozna,⁴ az időviszonyok egyes kifejezéseiben ugyanakkor közelre és távolra mutató névmások is használhatók – ilyen eseteket szemléltetnek például a (4b) és az (5b) megnyilatkozások:

- (4a) **Ebben** az évben Magyarországon voltam.
 (4b) W **tym** roku byłem na Węgrzech.
 (4c) *Mi volt a divat **ebben** az évben, amikor születtem?
 (4d) ?Co było modne w **tym** roku, w którym się urodziłem?
- (5a) Hol voltál nyaralni **abban** az évben?
 (5b) Gdzie byłeś na wakacjach w **tamtym** roku?
 (5c) Mi volt a divat **abban** az évben, amikor születtem?
 (5d) *Co było modne w **tamtym** roku, w którym się urodziłem?
- (6) Co było modne w roku, w którym się urodziłem?
 m. Mi volt a divatban az évben, amikor születtem?

A (4a) és a (4b) példákban látható kifejezések mindkét nyelvben azt jelentik, hogy 'idén'. Sajátos azonban az (5a) kifejezés lengyel megfelelője, az (5b), amelyben a *w tamtym roku* jelentése 'tavaly'. A magyarban – ha a szóban forgó időszak pontosabb megjelölésére van szükség – a szerkezet kiegészíthető egy, a beszédidőtől eltérő referenciaidőre vonatkozó elemmel (lásd (5c)); ezzel szemben a lengyelben nem elfogadható a távolra mutató névmást tartalmazó szerkezet kiegészítése (lásd (5d)): a kiegészítés csak a közelre mutató névmás használata esetén lehet helyénvaló (lásd a bizonyos körülményekben elfogadható (4d)-t). Meg kell jegyezni ugyanakkor, hogy lengyelül a (6) megnyilatkozás hangzik a legtermészetesebbnek, amelyben egyáltalán nem szerepel mutató névmás.

2.2.3. A társas deixis

A távolra mutató névmás szerepet kaphat az attitűd kifejezésében is, ahogyan azt a (7a) és a (8a) példák is mutat(hat)ják. A (8a) megnyilatkozáshoz negatív konnotáció társulhat azokban az esetekben, amikor az *az* egy közelben található személyre utal, hiszen ilyenkor ennek a névmásnak a (metaforikus) használatával a megnyilatkozó egyfajta távolságot, távolságtartást konstruál(hat) meg saját maga és az említett személy között.

- (7a) Ki **ez**?⁵
 (7b) Kto **to** jest? (m. Ki ez?)
 (7c) Kto to jest, ten tu? (m. Ki ez, ez itt?)
 (7d) Kim jest ten człowiek? (m. Ki ez az ember?)
 (7e) A ten tutaj, to kto? (m. És ez itt, ki ez?)
- (8a) Ki **az**?
 (8b) *Kto **tamto** jest? (m. Ki az?)

⁴ A *wtenczas* és *wówczas* formákban megjelenő *ten* és *ów* elemek mutató névmások, a teljes alakulatok használata azonban nem különül el egymástól, ill. a jelentésükben sincs különbség.

⁵ A magyarban a *Ki ez?* kérdéshez is kapcsolódhat negatív attitűd, de ennek az alapja az, hogy az általában élettelen dolgokra vonatkozó *ez* utal személyre (az *ő* névmás helyett).

- (8c) Kto to jest, ten tam? (m. Ki ez, ez ott?)
 (8d) Kim jest tamten człowiek? (m. Ki az az ember?)
 (8e) A tamten, to kto? (m. És az, ki az?)

A lengyelben a mutató névmásoknak ez a metaforikus használata nem fordul elő (bár a megfelelő közelre és távolra mutató névmási formák megvannak). A (8b) kérdés nem helyes a lengyelben: az adott kérdés csak a (7b)-ben szereplő közelre mutató névmást alkalmazva fogalmazható meg. (Hasonló jelenség figyelhető meg a korábban említett (2b) és (3b) esetében is.)

Az attitűd kifejezése a lengyelben más nyelvi eszközök bevonásával lehetséges. A megnyilatkozó alkalmazhat kiegészítő mutató névmásokat (*ez, az, itt, ott*), amelyek pontosítják az említett személy tartózkodásának helyét (erre példa a (7c) és a (8c)), valamint olyan főnevet, amelyhez kiegészítő mutató névmást kapcsolhat (mint a (7d)-ben és a (8c)-ben) – tehát az attitűdöt nem maga a névmási forma hordozza, hanem a névmások duplikációja és a szórend. A lengyel mutató névmás főnév nélküli használata nagyon expresszív, a köznyelvre jellemző; ezzel együtt mind a (7e), mind pedig a (7e) példából valamilyen negatív attitűd olvasható ki. A lengyelben ugyanakkor a szubjektív értékelés prototipikus esetben elsősorban az intonáció segítségével fejezhető ki.

2.2.4. A diskurzusdeixis és a koreferencia

A diskurzusdeixishez kapcsolódóan elsősorban a közelre mutató névmások használatosak (pl. *ez a cikk, ebben a könyvben*), de ide sorolhatók a mutató és vonatkozó névmásokból összeálló ún. mutató-vonatkozó láncok is (Jodłowski 1973: 30):

- (9a) **az**, aki
 (9b) **ten**, kto

 (10a) **az**, ami
 (10b) **to**, co

 (11a) **annak**, akiről
 (11b) **temu**, o któym

Ahogy az fenti példák is szemléltetik, az ilyen típusú szerkezetek nagyon hasonlóan épülnek fel a két nyelvben. Jelentős különbség ugyanakkor, hogy a magyarban mindig a távolra mutató, míg a lengyelben mindig a közelre mutató névmás jelenik meg az adott szerkezetekben. Ez az eltérés a koreferenciális – vagyis az anaforikus vagy a kataforikus – funkcióval függ össze: a mutató névmásokkal kifejezett utalás eltérő módon valósul meg a magyarban és a lengyelben, ugyanis a lengyel távolra mutató névmásnak nincsen kataforikus használata.

- (12a) **Az** fontos, hogy mindig vidám vagy.
 (12b) Zawsze jesteś wesół. **To** ważne.

 (13a) Mindig vidám vagy. **Ez** fontos.
 (13b) **To** ważne, że zawsze jesteś wesół.

A (12a)–(12b) és a (13a)–(13b) példákból látható, hogy az az erős, szabály jellegű séma, amely szerint a magyar alárendelő összetett mondat főmondatában a kataforikus funkciót jellemzően távolra mutató névmás töltheti be, a lengyelben nem érvényes. A távolra mutató névmást a lengyelben nemcsak nem kell, hanem nem is lehet használni a (12b) vagy a (13b) esetében.

Az alábbi, (14a)–(14b) példák arról tanúskodnak, hogy vannak olyan esetek, amelyekben a viszszautalás mindkét nyelvben közelre mutató nyelvi elemek segítségével valósul meg. A (15a)–(15b) példában ugyanakkor e tekintetben is megjelenik a magyar és a lengyel közötti különbség: ezekben a

mondatokban a lengyel – a magyartól eltérően – nem közelre, hanem távolra mutató névmást használ kataforikus funkcióban, ami már grammatikalizálódott megoldásnak tekinthető. (Így nem mond ellent annak a korábban említett általános elvnek, amely szerint a lengyelben a távolra mutató névmásoknak nincs kataforikus használatuk.)

- (14a) **Ezek** a példák nem elegendőek.
 (14b) **Te** przykłady nie są wystarczające.

- (15a) Erről **ezek** a példák tanúskodnak.
 (15b) Świadczą o tym **tamte** przykłady.

A távolra mutató névmás segítségével a magyar nyelvben bevezethető az alanyváltás: például a (17a)-ban az *az* névmás jelzi, hogy a második tagmondat – a (16a)-val ellentétben – nem Katira vonatkozik, hanem Annára.

Ez a jelenség a lengyelben is megfigyelhető – lásd (16b) és (17b) –, de a lengyelben inkább a közelre mutató névmás fordul elő ilyen funkcióban. Ugyanakkor a távolra mutató forma használata sem eredményez agrammatikus megnyilatkozást – lásd (17c) és (18c) –, sőt ezekben az esetekben az anaforikus elemek nemcsak az antecedens számára utalnak, hanem a nyelvtani nemre is (Topolińska 1984: 327). Ennek a (16b) és (17b)–(17c) esetében nincs jelentősége, de a (18b)-ben és a (18c)-ben már igen (a nőnemű alak *ta*, ill. a *tamta* lenne).

- (16a) Kati nem beszélgetett sokáig Annával, mert fáradt volt.
 (16b) Kasia nie rozmawiała długo z Anną, bo była zmęczona.

 (17a) Kati nem beszélgetett sokáig Annával, mert **az** fáradt volt.
 (17b) Kasia nie rozmawiała długo z Anną, bo **ta** była zmęczona.
 (17c) Kasia nie rozmawiała długo z Anną, bo **tamta** była zmęczona.

 (18a) Kati nem beszélgetett sokáig Gyulával, mert **az** fáradt volt.
 (18b) Kasia nie rozmawiała długo z Juliuszem, bo **ten** był zmęczony.
 (18c) Kasia nie rozmawiała długo z Juliuszem, bo **tamten** był zmęczony.

3. A kérdőíves kutatás

Azt, hogy a magyar mutató névmások megfelelő használata valóban problémát okozhat a magyart mint idegen nyelvet tanuló lengyelek számára, egy kérdőíves kutatás segítségével vizsgáltam 2017 júniusának végén.⁶ A válaszadók a Jagelló Egyetem magyar szakán tanuló lengyel anyanyelvű egyetemisták voltak (összesen 41 fő). A kérdőívet elsőéves diákok is kitöltötték, akik csupán kb. tíz hónapja tanulták a magyar nyelvet.

A kérdőív rákérdezett többek között a válaszolók magyarnyelv-tudásának szintjére is. Az eredmények azt mutatják, hogy – az adatközlők saját bevallása szerint – a megkérdezettek nyelvtudása tipikusan az egyetemi évfolyamaikon elvárható szintnek felel meg, azaz: 1. évfolyam – A1 szint (10 fő), 2. évfolyam – A2 szint (14 fő), 3. évfolyam – B1 szint (5 fő), 4. évfolyam – B2 szint (6 fő), 5. évfolyam – C1 szint (6 fő). A kérdőív központi részét egy, a magyar mutató névmásokra vonatkozó teszt alkotta, amelyet a tesztek esetében szokásos módon javítottam: minden jó válasz egy pontot ért.

A kérdőívben szereplő feladatok szerkezete a hagyományos nyelvtani gyakorlatok szerkezetét követte (lásd az 1. sz. mellékletben): a válaszadóknak a) ki kellett választaniuk a helyes mutató névmást, b) meg kellett fogalmazniuk, hogy mi a különbség az olyan mondatok között, amelyek csak a bennük szereplő mutató névmás tekintetében különböznek egymástól, továbbá c) meg kellett határozniuk, hogy kire vagy mire vonatkozik az adott mutató névmás, és d) le kellett fordítaniuk magyarra néhány mutató

⁶ A kérdőívet a jelen dolgozat 1. számú melléklete tartalmazza.

névmást tartalmazó lengyel mondatot. Dolgozatomban a terjedelmi korlátokra való tekintettel nem ismertetem részletesen a kérdőív valamennyi feladatára érkezett válaszokat; csupán néhány, a téma szempontjából különösen fontosnak látszó eredményt tárgyalok.

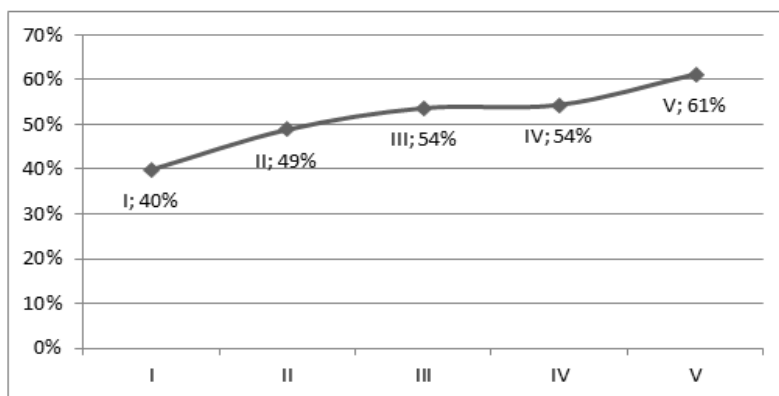
A kérdőívben nem szerepelt a térdeixishez kapcsolódó feladat, ugyanakkor a lengyel–magyar fordítási feladatban megjelent a jelen dolgozat 2.2.2. alpontjában említett *w tamtym roku* (m. *abban az évben*) szerkezet. Érdekes, hogy a válaszadók nagyobb része (39%-a) ezt a kifejezést a *tavaly* kifejezéssel fordította magyarra, de az *abban az évben* szerkezet is jelen volt a válaszok között – ez is azt támasztja alá, hogy a megkérdezett lengyel hallgatók ilyen kontextusban nem feltétlenül érzékelnek különbséget a közelre és a távolra mutató névmások között, és ezzel együtt feltehetően nem ismerik (vagy nem tudják jól körvonalazni) ezeknek az elemeknek az adott specifikus funkcióit a magyar nyelvben.

A kérdőív azon feladatára, amelyben ki kellett választani, hogy (forikus funkciójában) a közelre vagy a távolra mutató névmás illik-e egy adott mondatba, nagyon sokféle válasz érkezett. A megfelelő mutató névmási forma kiválasztása az olyan összetett mondatokban okozta a legnagyobb nehézséget, mint a *Lengyel vagyok. Ez igaz?* és az *Éva barátságos, ennek köszönhetően sok ismerőse van*. Ezekben a mondatokban a válaszadók 34%-a (14 fő) a távolra mutató névmást választotta, ami arra utal, hogy a válaszadók nem kataforikus, hanem anaforikus funkciót rendeltek az adott névmáshoz, és ennek megfelelően használták a fenti példákban.

Az egyik legérdekesebb feladat az alanyváltás kérdésköréhez kapcsolódott. A válaszok arra engednek következtetni, hogy az adatközlők egy része valószínűleg csupán tippelt, amikor meg kellett neveznie, hogy kire vagy mire utal az egyes mondatokban az aláhúzott névmás. A *Péter a kapuban várta Lajost. Az nagyon pontos férfi* szerkezet esetében a válaszolóknak csupán 24%-a (10 fő) gondolta úgy, hogy az *az* mutató névmás Lajosra utalt (annak ellenére, hogy prototipikus esetben egy anyanyelvi beszélő így értelmezné a szóban forgó megnyilatkozást). A *Gábor csokit vitt Annának, mert az nagyon szereti* példa esetében 56% (23 fő) válaszolt helyesen, bár az adatközlők 22%-a (9 fő) szerint Gáborra, ill. 20% szerint a csokira vonatkozott a névmás. (Ez utóbbi adat arra utal, hogy a válaszadóknak ez a kisebb csoportja feltehetően nem tudta értelmezni a feladatot vagy a magyar mondatot; de az is előfordulhat, hogy néhányan nem vették komolyan a kérdőív kitöltését.)

A megkérdezettek jelentős része számára nehézséget okozott az attitűd kifejezéséhez kapcsolódó feladat is. Csupán 7% értékelte úgy, hogy a *Ki ez a lány?* és a *Ki az a lány?* mondatok eltérnek egymástól a beszélő szubjektív értékelése szempontjából. A többiek a távolra mutató névmás használatát csak a lány távolságával magyarázták.

A kutatásom eredményei azt látszanak alátámasztani, hogy a magyar mutató névmások megfelelő használata valóban problémát okoz(hat) a magyarul tanuló lengyelek számára – és nemcsak a kezdők, hanem a haladók számára is. Ahogyan azt az alábbi 1. diagram szemlélteti, a felsőbbéves hallgatók összességében jobb eredményeket értek el, mint a magyarul tipikusan még kevésbé jól beszélő alsóbbévesek, ugyanakkor (az évfolyamok eredményeit összesítve) még az ötödévesek is csupán 61%-osra írták meg a kérdőívben szereplő tesztet. A 41 hallgató átlaga mindössze 51,6%.



1. diagram. A teszt évfolyamok szerinti (összesített) eredményei

4. A távolra mutató névmáshoz kapcsolódó kérdések, amelyek a tankönyvekben (nem) találhatók

Az alábbi, 4. táblázat azt tekinti át, hogy a magyarul tanuló külföldiek számára írt nyelvtankönyvekben hogyan tematizálódik a deixis kérdésköre.

A deixishez kapcsolódó kérdés ⇔ ⇓ Tankönyv	Rámutatás, megkülönböztetés, térbeli távolság	Mutató-vonatkozó láncok	Előre- és visszautalás („igazi” diskurzus-deixis)
<i>Halló, itt Magyarország I.</i>	<i>mi ez? / mi az? itt van / ott van</i>	<i>azért, mert...</i>	
<i>Halló, itt Magyarország II.</i>	<i>merre? – arra merről? – arról</i>	<i>olyan, mint... / azért, mert... / azt várja, hogy... / arra vágyik, hogy... / azt ki- vánja, hogy... / azt akarja, hogy... / az, aki... / úgy, mintha... / olyan, mintha... / akkora, mint... / annyi, amennyi... / azon, amely...</i>	<i>ezért</i>
<i>Itt magyarul beszélnek I.</i>	<i>ott / oda ez a... / az a... ide / oda</i>		<i>az ő helyett az</i>
<i>Itt magyarul beszélnek II.</i>	<i>erre / arra</i>	<i>azért, mert... / azért, hogy... / azt, hogy... / akkor, ha... / azon, hogy... / arra, hogy... / aki / ami / amire / azok, akik... / annyi, amennyi... / olyan, amilyen... / olyan, hogy...</i>	
<i>Itt magyarul beszélnek III.</i>	<i>ennyi – ennyire annyi – annyira</i>		
<i>Itt magyarul beszélnek IV.</i>		<i>minél, annál... / akkor, ha...</i>	
<i>MagyarOK A1–A2</i>	<i>ez a te – ez az én... / az... és az... / ez... pedig az...</i>		
<i>MagyarOK A2+</i>		<i>olyan jó, mint</i>	<i>ez – az azért – ezért</i>
<i>Magyar mozaik</i>			<i>az: visszautalás</i>
<i>Színes</i>	<i>mi ez? – mi az? / milyen ez a...? – milyen az a...? / mik ezek? – mik azok? / milyen fák ezek/azok? / itt – ott / oda – ide</i>	<i>innen – onnan / ott – oda – onnan, ahol</i>	<i>azért – ezért</i>

4. táblázat. A mutató névmások funkcióinak tanítása néhány magyar mint idegen nyelvi tankönyvben

Amint a 4. táblázatból látható, a Jagelló Egyetem magyar szakán leggyakrabban használt tankönyvekben nem minden problematikus kérdéssel foglalkoznak, ill. a tankönyvek bizonyos kérdéseket nem tárgyalnak igazán részletesen. Ennek a legfőbb oka feltehetően az, hogy a felsorolt tankönyvek célközönségét a magyarul tanuló külföldiek alkotják (tehát a kiadványok nem specifikusan valamely anyanyelvű nyelvtanulók számára készültek), és így a szerzők csak olyan kérdéseket vettek figyelembe, amelyeket **általában véve** fontosnak vagy nehéznek találnak – hiszen a célcsoport heterogenitásából adódóan arra rendszerint nincs lehetőség, hogy a tankönyvek tekintettel legyenek a különböző anyanyelvű nyelvtanulók anyanyelvének/anyanyelveinek sajátosságaira is. (Noha ezek a sajátosságok természetesen nagymértékben befolyásolhatják a nyelvtanulási folyamatot.)

A tankönyvekben a mutató névmások használatához kapcsolódó kérdéseket három kategóriába rendeztem (ezeket mutatják a 4. táblázat oszlopai). Az első kategória a **rámutatás**, amely döntően a térdeixishez kötődik: az olyan elsődleges, esetenként akár rámutató gesztussal kísért deiktikus kifejezések tárgyalását soroltam ide, mint például a *Mi ez/az?* kérdés, de itt említhető az a témakör is, hogy milyen különbségek észlelhetők a térdeiktikus funkciójú közelre és távolra mutató névmást tartalmazó kérdések között. Ahogyan a táblázatból is látható, a rámutatással viszonylag részletesen foglalkoznak a vizsgált tankönyvek, és ez a kérdéskör a kezdőknek szóló kiadványokban is helyet kap, így a tanulók már a nyelvtanulási folyamat kezdetén felismerhetik a magyar névmási rendszer szisztematikus voltát. A második kategória a **mutató-vonatkozó láncokat** (vagyis a távolra mutató és a vonatkozó névmásokkal alkotott szerkezeti mintákat) foglalja magába. A szóban forgó tankönyvek többsége (részletező vagy kevésbé részletező módon) ezt a jelenségcsoportot is tárgyalja. A harmadik kategóriára ugyanakkor, amely a távolra mutató névmások **forikus funkcióját** érinti, rendkívül kevés figyelem irányul a vizsgált munkákban – annak ellenére, hogy például a magyar és a lengyel nyelv névmási rendszere között ebben tekintetben található a legtöbb eltérés. Ezenkívül a kérdőív eredményei is azt valószínűsítik, hogy a mutató névmások ezen funkciói okozhatják a legtöbb nehézséget a magyart idegen nyelvként tanuló lengyeleknek számára. Vagyis elsősorban e témakörben volna nagy szükség a már meglévő tananyagok mellett a tanárok által készített és az adott nyelvtanulói csoport(ok) igényeihez igazodó kiegészítő feladatokra. A következő alpontban ezzel a kérdéssel foglalkozom részletesebben.

5. Javaslat kiegészítő segédanyagok készítéséhez

A korábbiakban említett problematikus kérdések mindegyike bemutatható és érthetővé tehető a nyelvórákon – fontos ugyanakkor, hogy jól megválasztott példák szemléltessék a különböző sémákat. Úgy vélem, ez esetben a grammatikai-elméleti kérdésekre fókuszáló előadás önmagában nem hatékony.

A kérdőíves vizsgálat eredményeit figyelembe véve egy olyan tananyagot készítettem, amely a szövegek megértésére helyezi a hangsúlyt: a mutató névmások használatának különböző esetei a szövegértéshez kapcsolódó feladatokba beágyazottan tematizálódnak. A tananyagot és annak módszertani bázisát a jelen dolgozatban a terjedelmi és tematikus korlátokra való tekintettel nem ismertetem részletesen;⁷ írásom témája szempontjából a mutató névmások használatának csupán azok a sémái lényegesek, amelyek alapján a tanár (saját tanulóinak igényeihez igazodva) maga is megszerkesztheti a témakörhöz kapcsolódó feladatokat. Ehhez elegendő az alábbiakat megemlíteni:

A) A forikus viszony jól megfigyelhető a mutató névmás helyes formájával kiegészítendő szövegben. Az ilyen típusú feladatok nem csupán a szöveg megértésének ellenőrzésére, ill. a szövegértés gyakoroltatására alkalmasak. Amellett, hogy a tanulóknak be kell írniuk az olvasott szövegben található információkat a pontozott vonallal jelölt üres helyekre, esetenként meg kell adniuk azt is, hogy az adott kontextusba melyik mutató névmás illik. Például:

⁷ A szöveg kiválasztása nem véletlen: a sci-fi irodalomból származik, amelyben a fiktív világ elemei úgy jelennek meg, mintha természetesek lennének, bár valójában nem léteznek. Ilyen esetekben különösen hasznosak lehetnek a mutató névmások, amelyek segítségével a tanóra résztvevői elmagyarázhatják egymásnak mindazt, amit a szerző nem magyaráz részletesen.

- (19) A könyv főhősét **így/úgy** hívják, hogy A lány Krakkó lakik, ahol a Ludo ikrekkel bérel egy lakást. **Ebben/Abban** a negyedben különös éghajlat van - **ennek/annak** a fő oka a **Ez/Az** a részlet főleg **erről/arról** szól, hogy milyen viszony van Zuzanna és között.

B) A leghatékonyabb feladat valószínűleg a definíciók létrehozása, amellyel jól gyakoroltatható a mutató-vonatkozó láncok szerkezete, hiszen ha a tanulóknak megadott szavakat kell értelmezniük, szinte kikerülhetetlen az ilyen sémák használata (lásd pl. a félkövér kiemeléseket a (20a)-ban és a (20b)-ben).

- (20a) kthonikus készülék: **olyan** készülék, **amelynek** segítségével Zuzanna beszélt a még meg nem született Malenával

- (20b) Zuzanna svíziója: **olyan** vízió, **ami** alatt Zuzanna beszélhetett Malenával

C) Az alanyváltás és a mutató névmások kapcsolatának megvilágítására, ill. gyakoroltatására alkalmasak lehetnek például az olyan igaz-hamis típusú feladatok, amelyeket csak akkor tud helyesen megoldani a tanuló, ha sikerül azonosítania a mondat (mutató névmással jelölt) alanyát. Ilyen eseteket szemléltet a (21a) és a (21b) példa.

- (21a) Malena hosszú ideig beszélgetett Zuzannával. Az tényleg bőbeszédű volt. [I/H]

- (21b) Zuzanna letolta Malenát, mert az idegesítette. [I/H]

D) A komplex kérdések feldolgozása párban történhet: az általam kidolgozott feladatban két tanuló közösen kitalál egy olyan mondatot, amelybe a mutató névmás mindkét formája beilleszthető (pl. *Ki ez/az a lány?*), majd ezeket a mondatokat bemutatják a többieknek úgy, hogy a mondatok jelentése közötti különbség egyértelmű legyen. A feladat alapja lehet a (22a)-ban és a (22b)-ben szemléltetett mondatpár.

- (22a) Ki ez a lány? – kérdezi a fiú, ha a lány közel van, vagy ha a lány tetszik neki.

- (22b) Ki az a lány? – kérdezi a fiú, ha a lány távol van, vagy ha nem nagyon tetszik neki.

6. Összegzés

A mutató névmások általában nem kapnak nagy hangsúlyt az idegen nyelv tanításában, ugyanakkor mivel nagyon gyakori elemekről van szó, érdemes lehet felhívni a nyelvtanulók figyelmét ezek sokrétű funkcióira.

Saját (viszonylag szűk körben végzett) kérdőíves kutatásom eredményei megerősíteni látszanak azt a feltételezést, amely szerint a magyar és a lengyel mutató névmási rendszer közötti eltérések miatt a magyar névmások megfelelő használata nehézségeket okozhat a magyart idegen nyelvként tanuló lengyeleknek – ennek következtében a nyelvtanulók számára a névmást tartalmazó magyar nyelvű megnyilatkozások létrehozása és befogadása is problematikus lehet. A probléma megoldása érdekében érdemes olyan feladatokat beépíteni a tananyagba, amelyek segítségével a tanulók megismerhetik a magyar mutató névmások különböző funkcióit, ill. elsajátíthatják ezek megfelelő használatát.

A névmások tanításához/tanulásához kapcsolódó feladatok és kiegészítő tananyagok kidolgozása előtt természetesen kiterjedtebb és mélyebb vizsgálatokra van szükség, hiszen a fent bemutatott kutatás csupán néhány olyan példára fókuszált, amelyek saját benyomásaim szerint a legfontosabbak és a legnehezebbek lehetnek a magyart idegen nyelvként tanuló lengyelek számára. Bár a lengyel anyanyelvű tanulók néhány helyzetben valószínűleg „ösztönösen” – vagyis az anyanyelvük elsajátítása során kialakult nyelvi intuícióikat követve – is megfelelően alkalmaznak bizonyos magyar névmásokat, a megfelelő szintű nyelvtudás eléréséhez fontos a sémák tudatosítása is.

A dolgozatomban tárgyalt témák, ill. a névmások tanításához kapcsolódóan javasolt feladatok alapot szolgáltathatnak ahhoz, hogy a tanárok és a tanulók is felfigyeljenek a szóban forgó jelenségekre, tudatosíthassák és továbbgondolhassák a kérdéskör kapcsán felmerülő kérdéseket.

Források

- Erdős József 1985. *Színes Magyar Nyelvkönyv*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Erdős József – Prileszky Csilla 1992. *Halló, itt Magyarország! Magyar nyelvkönyv külföldieknek 1–2*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Hegedűs Rita – Oszkó Beatrix 2005. *Magyar mozaik*. Nyelvkönyv. Budapest: Akadémiai Könyvkiadó.
- Kovácsi Mária 1999. *Itt beszélnek magyarul I–IV*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2013. *MagyarOk 1*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2015. *MagyarOk 2*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

Hivatkozott szakirodalom

- Bańko, Mirosław 2004. *Wykłady z polskiej fleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Himmelman, P. Nikolaus 1996. Demonstratives in narrative discourse: a taxonomy of universal uses. In Fox, Barbara (ed.): *Studies in Anaphora*. Amsterdam: John Benjamins. 206–254.
- Jodłowski, Stanisław 1973. *Ogólnojęzykowa charakterystyka zaimka*. Wrocław: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Keszler Borbála – Lengyel Klára 2002. *Kis magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kugler Nóra – Laczkó Krisztina 2001. A névmások. In Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 152–174.
- Laczkó Krisztina 2002. Névmás és helyettesítés. *Magyar Nyelvőr* 126: 470–481.
- Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd 2012. Személyek és/vagy dolgok. A harmadik személyű és a mutató névmási deixis a magyarban. In Tolcsvai Nagy Gábor – Tátrai Szilárd (szerk.): *Konstrukció és jelentés. Tanulmányok a magyar nyelv funkcionális kognitív leírására*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 231–257.
- Lyons, Christopher 1999. *Definiteness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tátrai Szilárd 2017. A deixis. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 953–980.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2017. A névmás jelentése. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 368–370.
- Topolinska, Zuzanna 1984. Składnia grupy imiennej. In Grochowinski, Maciej – Karolak, Stanisław – Topolinska, Zuzanna (eds): *Gramatyka współczesnego języka polskiego: składnia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. 301–386.
- Topolińska, Zuzanna 1986. W poszukiwaniu kryptozaimków. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego* 40: 191–196.
- Topolińska, Zuzanna 2011a. I nadal w kręgu (para)zaimków. *Linguistica Copernicana* 2: 39–45.
- Topolińska, Zuzanna 2011b. W kręgu (para)zaimków. *Linguistica Copernicana* 1: 53–61.
- Tóth Enikő – Csátár Péter 2014. A főnévi mutató névmások indexikális használatát befolyásoló tényezők a magyarban. *Jelentés és Nyelvhasználat* 2014: 67–85.

ZUZANNA BODZIONY
Jagelló Egyetem
zuzanna.bodziony@gmail.com

1. sz. melléklet: A kérdőív

ANKIETA / KÉRDŐÍV

Kedves hallgató! Csak pár perc szükséges, hogy kitöltsed ezt a kérdőívet – és így lehetővé tegyed azt, ami nekem most lehetetlennek tűnik, azaz, hogy megírjam a szakdolgozatom... A kérdések nem annyira nehezek – nagyrészt azokhoz a kis nyelvi elemekhez kapcsolódnak, amiket névmásoknak nevezünk, és amikről mégsem tudja senki nem, hogy ezek mik is pontosan. A szaktudás itt egyáltalán nem kötelező – nem ezt szeretném megvizsgálni, hanem a nyelvi intuíciónak a lengyel anyanyelvű beszélőnek, aki ezt a nehéz feladatot vállalta, és a magyar nyelvet tanulja. Előre is köszönöm a segítséged!

I. Wybierz właściwy wyraz. Jeżeli oba takie ci się wydają, zaznacz oba. /
 Döntsd el, melyik szó helyes! Ha mindkettőt annak érzed, mindkettőt húzzad alá!

- 1) Mindig **ezt/azt** mondom, amit érzel. **Ez/Az** nagyon jó.
- 2) Éva barátságos, **ennek/annak** köszönhetően sok ismerőse van.
- 3) Péter lázas, **ezért/azért** otthon maradt.
- 4) Mizantróp **ez/az**, aki gyűlöli az embereket.
- 5) Zöld szemem van. – **Ez/Az** egy példa a birtokos szerkezetre a magyarban.
- 6) **Ezért/Azért** kérdezem, mert én sem tudom.
- 7) Lengyel vagy? **Ez/Az** igaz?
- 8) Juli **ugyanilyen/ugyanolyan**, mint az anyja.
- 9) **Így/Úgy** beszélt, hogy mindenki hallgatott.
- 10) Öt percet volt itt, csak **ennyi/annyi** ideje volt.

II. Jaka jest różnica? W jakiej sytuacji używamy każdego ze zdań? /
 Mi a különbség? Milyen helyzetben használjuk az egyiket és a másikat?

- a) Ki ez a lány?
- b) Ki az a lány?

.....

- a) Én nem vagyok ilyen, mint te.
- b) Én nem vagyok olyan, mint te.

.....

III. Do kogo lub czego odnoszą się podkreślone części zdań? /
 Kire vagy mire vonatkozik a mondat aláhúzott része?

- 1) Gábor csokit vitt Annának, mert az nagyon szereti.
az =
- 2) Péter a kapuban várta Lajost. Az nagyon pontos férfi.
az =

- 3) Gyula gyakran ad rózsát Ibolyának, mert azt nagyon szereti.

azt =

IV. Przetlumacz. / Fordítsd le.

- 1) W tym roku jadę na Węgry. –
2) W tamtym roku byłem w Krakowie. –
3) Jestem chory, dlatego nie mogę przyjść. –

Ez a kérdőív vége.

Nem kell a neved megadnod, de szeretném rólad tudni:

- a. Mennyi ideje tanulod a magyar nyelvet?
b. Hol tanultad/tanulod a magyar nyelvet?
c. Szerinted mennyire jól beszélsz magyarul (A1-C1 skálában)?
d. Melyik más nyelveken beszélsz?

Még egyszer köszönöm a segítséged!

SZLOVÁKIAI MAGYAR SZAKKÖZÉPISKOLÁS DIÁKOK SZÖVEGÉRTÉSI EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA*

Kázmér Klára

Jelen dolgozatban a szlovákiai magyar szakközépiskolás diákok szövegértési kompetenciáit vizsgálom négy kiválasztott szakközépiskola összesen 167 első, illetve negyedik osztályos tanulójának bevonásával. A vizsgálat keretében a diákok egy kérdőívet és egy szövegértési tesztet töltöttek ki. A kérdőív a kitöltőkre vonatkozó szociológiai adatokra kérdezett rá, a tesztben pedig három szöveg szerepelt a hozzájuk kapcsolódó kérdésekkel, amelyek közül a jelen dolgozatban csupán az egyik nem folyamatos szöveget, illetve az ahhoz kötődő szövegértési feladatok eredményeit tárgyalom.

Elsődleges célom feltárni a szlovákiai magyar középiskolások anyanyelvi szövegértési kompetenciájának aktuális szintjét annak érdekében, hogy világossá váljon, mely területeken van a leginkább szükség fejlesztésre. Emellett választ keresek arra a kérdésre is, hogy az oktatásban eltöltött évek számának növekedésével milyen mértékben változik a szövegértési kompetencia.

1. Bevezetés

A megfelelő szintű szövegértési kompetencia birtoklása elengedhetetlen az emberek számára nemcsak az iskolában töltött idő alatt, hanem a mindennapokban is, hiszen rendszeresen szükségünk van arra a hétköznapi életben is, hogy különböző szövegeket olvassunk és értelmezzünk. A PISA-felmérések¹ eredményeinek ismeretében világszerte egyre nagyobb nyilvánosságot kap, illetve egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy milyen fontosak a diákok szövegértési nehézségeinek feltérképezésére irányuló kutatások, valamint hogy mekkora szükség van a tanulók szövegértési kompetenciájának a fejlesztésére. A magyar diákok anyanyelvi szövegértési kompetenciájának felméréseivel többen foglalkoztak már (részletesen lásd pl. Csapó (szerk.) 2012: 17–81), de a kutatások általában a magyarországi diákok teljesítményének mérésére összpontosítanak; a határon túli magyar középiskolások anyanyelvi szövegértési kompetenciáiról jelenleg kevesebb információval rendelkezünk.² (Szlovákiai viszonylatban lásd pl. Vančo Ildikó (2007, 2011) követéses vizsgálatait.) Ahhoz azonban, hogy fejleszthessük a szlovákiai magyar diákok szövegértési kompetenciáit, ismernünk kell mind a jelenlegi kompetenciákat, mind pedig a számukra problémát okozó területeket.

Kutatásom célja ennek megfelelően az, hogy feltárjam a szlovákiai magyar középiskolások diákok anyanyelvi szövegértési kompetenciájának aktuális szintjét annak érdekében, hogy világossá váljon, mely területeken van a leginkább szükség fejlesztésre. További célom annak a kérdésnek a vizsgálata, hogy az oktatásban eltöltött évek számának növekedésével milyen mértékben változik a szövegértési kompetencia.

* A tanulmány az 1/0170/18/12 számú VEGA projekt keretében valósult meg. Köszönöm a témavezetőmnek, Dr. habil. Vančo Ildikó tanárnőnek, hogy ellátott szakszerű tanácsokkal, hozzászólásokkal és ötletekkel. Továbbá nagyon hálás vagyok azoknak a diákoknak, akik kitöltötték a kérdőívet és a szövegértési tesztet, hogy válaszaikkal hozzájárultak a kutatásomhoz.

¹ PISA = *Programme for International Student Assessment* 'Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Programja'.

² Szlovákiában sincsen olyan országos szintű felmérés, amely átfogó képet nyújtana az iskolai oktatás különböző szintjein tanuló magyar diákok anyanyelvi szövegértési képességeiről. Csupán a PISA-felmérések eredményein keresztül juthatunk információkhoz a szlovákiai 15 éves tanulók szövegértési képességeiről, de a hivatalos szlovákiai PISA-elemzésekben a szlovák és a magyar diákok teljesítményét együtt elemzik: nem különböztetik meg egymástól a különböző nemzetiségű tanulók eredményeit.

2. A szöveg fogalmának meghatározása

A szövegek emberi alkotások. Tolcsvai Nagy Gábor (2006b: 149) szerint a szöveg nyelvi vagy többnyire nyelvi jellegű egysége a kommunikációnak, mely térben és időben is viszonylag jól körülhatárolható, lezárt nyelvi egység. Az emberi kommunikáció során a megnyilatkozó (a beszélő vagy író) bizonyos ismereteket ad át a befogadó(k)nak. A megnyilatkozó az ismeretek átadásával gyakran meg szeretné győzni valamiről a befogadót, vagy valamiféle cselekvésre szeretné őt ösztönözni. A szöveg mindig egy adott nyelvi interakció kulcsfontosságú összetevője, amelyet a beszélő vagy író hoz létre, és amelyet a hallgató vagy az olvasó megért (Tolcsvai Nagy 2003). Minden szöveg egyedi, és az egyes szövegek összetettségük szerint is nagymértékben különbözhetnek egymástól, ugyanakkor vannak tipikus közös jegyeik is (Tolcsvai Nagy 2006a).

A szövegek többféle szempont alapján csoportosíthatók. Az OECD³ PISA-felmérése különböző tényezők szerint kategorizálja a szövegeket (lásd pl. Gonda 2011); formátumuk szerint például négyféle szöveget különít el egymástól: folyamatos, nem folyamatos, kevert és többszörös szövegekről beszél.

- A folyamatos szövegek bekezdésekbe rendeződő mondatokból állnak, amelyek alfejezeteket, fejezeteket vagy könyveket is alkothatnak. Ilyen szövegek pl. a novellák, a leírások és az újságcikkek.
- A nem folyamatos szövegeket általában nem egymással összefüggő mondatok, hanem nagyrészt pl. táblázatok, diagramok, grafikonok alkotják.
- A kevert típusú szövegek jellemzője, hogy egyaránt magukban hordozzák a folyamatos és a nem folyamatos szövegek tulajdonságait. Ilyen szövegek pl. a magazinok és a lexikonok szövegei.
- A negyedik kategóriába sorolhatóak a többszörös formátumú szövegek, amelyek több különálló, de tematikusan egy egységet alkotó szövegből állnak. Itt említhetők pl. a kirándulástípek (vö. Gonda 2011).

A dolgozat következő részében a szöveg műveleti feldolgozását, vagyis a szövegértés fogalmát fogom ismertetni.

3. A szövegértés fogalma és szintjei

A szöveg megértése kapcsolódhat valamely írott szöveg elolvasásához vagy valamely hallott szöveg hallgatásához is. Magát a *szövegértés* megnevezést általában az írott szövegek feldolgozásának folyamatára vonatkozóan alkalmazzák, míg a szóban elhangzó szövegek megértésére inkább a *beszéderítés* terminus használatos (Csapó et al. (szerk.) 2015). A szövegértési folyamat során a befogadó megalkotja, pontosabban újraalkotja a szöveget, illetve annak „üzenetét” (N. Császi 2009). Ez egy aktív, produktív és reflektív folyamat (Bárdossy et al. 2002), amely fokozatosan bontakozik ki: gyakran a könyv kinyitása előtt elkezdődik, a szöveg olvasása közben változik, és folytatódik még a szöveg elolvasása után is (vö. Shanklin–Rhodes 1989). A szöveg értelmezésekor az olvasó elhelyezi a szöveget egy tágabb kontextusban, illetve összekapcsolja az olvasottakat az előzetes ismereteivel (vö. pl. Gósy 1994). Az OECD a PISA-felmérésekben a szövegértés kompetenciáját a következőképpen határozza meg: „az írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben” (Vári (szerk.) 2003: 35). A nemzetközi felmérések a szövegértést a mindennapi életben való boldoguláshoz szükséges tényezőként tartják számon (vö. pl. Csíkos–Steklács 2006).

A szövegértési műveletek csoportosításában a magyar szakirodalomban elterjedt az Adamikné Jászó Anna (2006: 279–323) által átvett modell. Tolcsvai Nagy Gábor (2019) azonban rámutat arra,

³ OECD = *Organisation for Economic Co-operation and Development* 'Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet'.

hogy ez a felosztás több szempontból is problematikus. Hangsúlyozza, hogy az egyes szövegértési műveleteket nem különíthetjük el egymástól élesen: például a szó szerinti megértés aligha különíthető el az értelmező olvasástól (ennek szemléltetésére említi a metaforák megértésének folyamatát is). Adamikné (2006) szövegértési modellje formális keretből indul ki, és elkülöníti a diák saját nyelvhasználati tudását a nyelvtől. Ezért jelen tanulmányban a PISA-felmérés módszertanát leíró munkában (Balázsi et al. 2010: 29–30) bemutatott szövegértési-gondolkodási műveletekből indulok ki, összefüggésben azzal, hogy a funkcionális szemléletű nyelvleírás felfogása szerint az egyes gondolkodási műveletek között nem húzható éles határ. A PISA-felmérés a következő szövegértési műveleteket veszi számba:

- **Hozzáfértés és visszakeresés:** az olvasó információkat keres, illetve gyűjt a szövegből. Ezt a folyamatot több tényező is nehezítheti (ilyen például a megkeresendő információk mennyisége vagy az, ha az információ csak impliciten van jelen a szövegben).
- **Értelmezés és integráció:** a szöveg feldolgozása. Az olvasónak alapvető összefüggéseket kell felismernie (pl. rész és egész viszonya, ok-okozati összefüggések), illetve következtetéseket kell levonnia a szöveg egészével vagy egy részével kapcsolatban. Ezeket a mentális műveleteket nagymértékben befolyásolja a szöveg terjedelme és az, hogy az olvasó mennyire ismeri az adott szöveg témáját.
- **Reflexió és értékelés:** az olvasó kapcsolatot hoz létre az elolvasott szöveg és a saját előzetes tudása között, valamint véleményt alkot az olvasott szöveggel kapcsolatban.

4. Anyag és módszer

A szlovákiai magyar diákok szövegértési kompetenciáját vizsgáló 2018-as kutatásomban 13 különböző típusú szlovákiai, magyar tanítási nyelvű középiskola első és negyedik évfolyamos diákjai vettek részt. Jelen dolgozatban négy kiválasztott szakközépiskola tanulóinak az általam kidolgozott szövegértési teszten elért eredményeiről számolok be az egyik nem folyamatos típusú szöveg vonatkozásában. A felmérésbe elsős (14-15 éves) és negyedikes (18-19 éves) diákokat vontunk be, hogy a szövegértés és az életkor közötti összefüggések is vizsgálhatóvá váljanak.

A kutatáshoz összeállított feladatsor a 2009-es PISA-teszt nyilvánosságra hozott feladatain alapul (PISA 2009). Annak ellenére, hogy a PISA-felmérés feladatait a tesztelés során általános iskolák végzős tanulói számára készítették, a szövegek jellegüknél fogva alkalmasak az idősebb korosztály szövegértési készségének a feltérképezésére is – így ezeket használva egyúttal választ kaphatunk arra a kérdésre is, hogy az adott iskolának milyen hatása van a diákok szövegértésére. Választásunk azért esett a 2009-es feladatokra annak ellenére, hogy a legutóbbi PISA-felmérés 2018-ban készült, mert a 2018-as tesztek még nem elérhetőek a nyilvánosság számára, s ezt megelőzően a szövegértési kompetencia vizsgálatára utoljára a 2009-es teszt fordított kiemelt figyelmet.

A saját tesztemben három (egy folyamatos és két nem folyamatos) szöveg szerepelt a hozzájuk kapcsolódó feladatokkal. A jelen dolgozatban az egyik nem folyamatos szöveg kapcsán feltett kérdésekre adott válaszokat elemzem. (A szöveget és a feladatokat a dolgozat 1. sz. melléklete tartalmazza.) A tesztet összesen 167 szakközépiskolás diák töltötte ki; közülük 85 fő első, 82 fő negyedik évfolyamon tanult a felmérés időpontjában.

Elemzésemben hangsúlyt fektetek az évfolyamok eredményei közötti különbségek feltárására is; a nemek esetlegesen eltérő teljesítményének kérdéskörével ugyanakkor nem foglalkozom, mivel a rendelkezésre álló (kis elemszámú) minta nem teszi lehetővé, hogy ezzel kapcsolatban érvényes megállapításokat fogalmazhassak meg.

Az évfolyamok eredményei közötti különbségek felfedése érdekében átlagokat számoltam, illetve kétmintás t-próbát alkalmaztam. Emellett az eltérések lehetséges okainak számba vétele során figyelembe vettem a tesztet megelőzően minden diákkal kitöltetett szociológiai kérdőív segítségével nyert adatokat is, amelyek rávilágíthatnak a diákok szövegértési készségét befolyásoló egyes tényezőkre.

4.1. A nem folyamatos típusú szöveg

A kutatás során használt (egyik) nem folyamatos tesztszöveg egy áruházi útmutató volt (lásd az 1. sz. mellékletet). E rövid szöveg célja a vásárlók tájékoztatása az adott termék egyes jellemzőiről. A közlemény közli többek között például azt, hogy a termék nyomokban mogyorót tartalmaz, így fogyasztása mogyoróallergiások számára nem ajánlott. A felmérésben a tesztszöveghez kapcsolódó négy kérdés közül egy kérdés zárt végű feleletválasztós, három pedig nyílt végű, saját válasz megadását igénylő kérdés. (Ezeket ugyancsak a dolgozat 1. sz. melléklete tartalmazza.)

5. Eredmények

5.1. A szociológiai kérdőívvel nyert adatok

A szociológiai kérdőív kérdéseire adott válaszok rámutattak arra, hogy a diákok nagyobb része saját bevallása szerint magyar nyelven szocializálódott (vagyis az elsődleges nyelvi szocializációja magyar nyelven történt), és szűk családi körben a többség (115 fő, 68,9%) csak a magyar nyelvet használja. Emellett a megkérdezettek mintegy harmada (51 fő, 30,5%) állította, hogy szűk családi körben egyaránt használja a magyar és a szlovák nyelvet. Az adatközlők közül csupán egy diák (0,6%) nyilatkozott úgy, hogy családi környezetben csak a szlovák nyelvet használja.

A tágabb értelemben vett családdal (rokonsággal) folytatott diskurzusok nyelvére vonatkozó válaszok is azt erősítik meg, hogy a megkérdezettek körében a magyar nyelv használata domináns: az adatközlők közül 151-en (90,4%) jelölték meg azt a válaszlehetőséget, hogy a tágabb rokonságban mindenkivel magyarul beszélnek. A többi diák (16 fő, 9,6%) csupán egy-egy családtaggal (pl. nagymamával, nagypapával) beszél magyar nyelven. A válaszadók közül senki nem nyilatkozta azt, hogy a tágabb értelemben vett (nagy)családból mindenkivel szlovákul beszél.

A kérdőívben rákérdeztem a barátokkal való kommunikáció nyelvére is. A tanulók közül 87-en (52,1%) állították, hogy minden barátjukkal magyarul beszélnek, míg 79 fő (a megkérdezettek 47,3%-a) a baráti társaságnak egy bizonyos (kisebb vagy nagyobb) részével inkább a szlovák nyelvet használja. Vagyis míg a családban a magyar nyelv használata a domináns, az adatközlők egy része a családon kívül egyaránt aktívan beszél magyarul és szlovákul a mindennapi kommunikációja során.

A kérdőív emellett rákérdezett a diákok érdemjegyre⁴ magyar nyelv és irodalomból, a szülők legmagasabb iskolai végzettségére és a tanulók olvasási szokásaira⁵ is.

Az adatközlők közül 35-en (21%) egyest, 39-en (23,3%) kettest, 72-en (43,1%) hármast, 18-an (10,8%) négyest kaptak magyar nyelvből és irodalomból, egy diák (0,6%) pedig ötös érdemjegyet szerzett. Két tanuló (1,2%) nem adott választ erre a kérdésre.

A diákok szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége a következőképpen alakult:

- érettségivel nem rendelkezik 45 (26,9%) édesanya és 54 (32,3%) édesapa,
- érettségi vizsgát tett 107 (64%) édesanya és 95 (56,9%) édesapa,
- felsőfokú végzettséggel rendelkezik 15 (9%) édesanya és 11 (6,6%) édesapa.

Az adatközlők olvasási szokásaira jellemző, hogy a diákok többsége napi egy-két órában blogok, közösségi oldalak, hírportálok szövegeit olvassa: ezt a válaszlehetőséget 72 (43,1%) személy jelölte meg. Őket követi az általában tankönyveket olvasók csoportja 43 diákkal (25,7%). Csupán 22 diák (13,2%) olvas szépirodalmat.

⁴ A szlovákiai oktatásban az egyes a legjobb, az ötös pedig a legrosszabb érdemjegy, amelyet egy diák megszerezhet.

⁵ A diákok anyanyelvi olvasási szokásaira vonatkozó kérdést lásd a 2. sz. mellékletben.

5.2. A tesztszöveghez kapcsolódó kérdésekre adott válaszok

A tesztszöveggént alkalmazott közleményhez kapcsolódó kérdések és a rájuk adott/adható helyes válaszok a következők voltak:

1. kérdés: *Mi a közlemény célja?* A négy lehetőség közül az elvárt válasz a C, vagyis *Hogy figyelmeztesse a vásárlókat a kekszhez kapcsolatban.* Ennek a kérdésnek a sikeres megválaszolásához a tanulóknak az értelmezés és integráció szövegértési-gondolkodási műveletét kellett elvégezniük.

2. kérdés: *Mi a kekszet előállító cég neve?* Ez a kérdés nyílt végű volt, és a szövegben expliciten megjelenő információra kérdezett rá. Helyesek voltak azok a válaszok, amelyekben a diákok leírták, hogy a keksz gyártója a *Fine Foods Kft.* A tanulók a kérdés megválaszolásához a hozzáférés és visszakeresés szövegértési-gondolkodási műveletét hajtották végre.

3. kérdés(csoport): *Mit tennél, ha te is vásároltál volna a kekszből? Miért ezt tennéd? Válaszod alátámasztásához hivatkozz a szövegben található információkra!* Erre a kérdésre a válaszadóknak egy rövid választ kellett adniuk, melyben leírták, hogy ha vettek volna az adott termékből, akkor mit tettek volna. Válaszukhoz indoklást is kért a teszt, vagyis a diákoknak reflektálniuk és értékelniük is kellett. Ebből következően csak azok a megoldások tekinthetők helyesnek, amelyekben a válaszadó hivatkozik a szövegben található információk egyikére (pl. a vásárló érdeklődhet a megadott telefonszámon, a vásárlás helyén visszaválthatja a terméket, illetve ha nem allergiás a mogyoróra, akkor a figyelmeztetés nem neki szól, elfogyaszthatja a kekszet). Az alábbiakban bemutatok néhányat a helyes megoldások közül:⁶

- *Megenném. Mert nem vagyok a mogyoróra allergiás.*
- *Visszavitem volna, mert a teljes árát visszafizetik.*
- *Visszavinném, mert leván írva az áruházi közleményben is, hogy így járunk el.*
- *Én elfogyasztottam volna, mert nem vagyok allergiás a mogyoróra.*

A válaszolók között voltak olyanok is, akik nem értelmezték megfelelően a közleményt és/vagy a feladatot. Néhány példa a helytelen válaszokra:

- *Nem ettem volna meg, mert paleo diétán vagyok, nem fogyasztok kekszet + lejárt, ha jól értem.*
- *Valószínűleg nem ettem volna meg, mert februárban már lejárt.*
- *Megenném, mivel pénzt adtam ki érte, szeretem, és nem túl hosszú a szavatossági ideje.*
- *Megenném mind az ökö, mert olyan emésztőrendszerem van, hogy nem érdekli mit kap.*

Ahogy a példák is mutatják, a válaszok között voltak az adott tárgy szempontjából irreleváns megnyilatkozások és a közleményben szereplő információkat hibásan értelmezők is.

4. kérdés: *Miért szerepelnek a közleményben a „Minőségét megőrzi” dátumok?* Helyesen válaszoltak erre a kérdésre azok, akik válaszukba belefoglalták, hogy az adott időpontok jelzik, hogy az adott termékből mely csomagok tartalmazhatnak mogyorót. Erre a kérdésre a diákok jelentős része nem tudott helyesen válaszolni. Azok, akik helyesen válaszoltak, az alábbi válaszokat adták:

- *Amik akkor járnak le, mogyorót tartalmaznak, és nincs feltüntetve sehol.*
- *Mert így lehet megtudni, a mi általunk vásárolt termékről van-e szó.*
- *Mert a fent említett időpontokban lejárt kekszek tartalmaznak mogyorót.*

A többi tanuló nem értelmezte helyesen a kérdést: a *minőségét megőrzi* kifejezés mellett megadott dátumokat feltételezhetően az eltarthatóság/fogyaszthatóság végét jelző időpontként fogták fel. Az ilyen értelmű válaszok akkor lennének helytállóak, ha a kérdés a keksz csomagolásán szereplő dátumokra kérdezett volna rá, nem pedig a közleményen szereplő dátumok feltüntetésének a céljára.

⁶ A dolgozatban idézett válaszokat minden esetben változtatás nélkül, az eredeti helyesírást megtartva közlöm.

Az ezen a félreértésen alapuló válaszok mellett a diákok jelentős része különféle irreleváns vagy helytelen információkat/következtetéseket fogalmazott meg:

- *Kétszer is legyártották egymás után a hibás címkéjű terméket, így különböző időpontban járnak le.*
- *Azért, hogy tudják az emberek, meddig lesz még ez a keksz a boltban.*
- *Mert nem tudják, hogy a rövidebb reklámok hatásosabbak.*
- *Mivel a megjelent hirdetéskor ezek a kekszek lejártak voltak.*

5.3. A tanulók szövegértési eredményei a tesztszöveg feladatai alapján

Ahogy az az alábbi, 1. táblázatból is látható, a 85 fős mintában szereplő elsőéves szakközépiskolások 3,5%-a (azaz három fő) válaszolta meg helyesen a teszt mindegyik kérdését. A tanulók háromnegyede három, illetve két kérdésre adott helyes választ, míg 14,1%-uk csupán egy tesztkérdést tudott helyesen megválaszolni. A diákok 5,6%-a egyetlen kérdésre sem tudta a választ.

Elsőévesek					
	4 helyes válasz	3 helyes válasz	2 helyes válasz	1 helyes válasz	0 helyes válasz
Hidaskürt (N = 20)	0	5 (25%)	9 (45%)	3 (15%)	3 (15%)
Szenc (N = 29)	3 (10,3%)	17 (58,6%)	5 (17,2%)	3 (10,3%)	1 (3,4%)
Komárom (N = 17)	0	3 (17,6%)	9 (52,9%)	5 (29,4%)	0
Rimaszombat (N = 19)	0	8 (42,1%)	9 (47,4%)	1 (5,3%)	1 (5,3%)
Összesen (N = 85)	3 (3,5%)	33 (38,8%)	32 (37,6%)	12 (14,1%)	5 (5,6%)

1. táblázat. A helyesen válaszoló elsőéves szakközépiskolások aránya iskolánkénti bontásban

A 82 érettségiző szakközépiskolás eredményeit a 2. táblázat tekinti át. Ebben az esetben a tanulók 9,7%-a válaszolta meg helyesen a négy tesztkérdés mindegyikét. A diákok több mint az egyharmada (39%) három, megközelítőleg egynegyedük (25,6%) pedig két kérdésre tudott helyes választ adni. A diákok 14,6%-a csupán egy kérdést válaszolt meg helyesen, míg 11%-uk egyetlen kérdésre sem adott helyes választ.

Negyedik évfolyamosok					
	4 helyes válasz	3 helyes válasz	2 helyes válasz	1 helyes válasz	0 helyes válasz
Hidaskürt (N = 28)	2 (7,1%)	8 (28,6%)	8 (28,6%)	3 (10,7%)	7 (25%)
Szenc (N = 24)	1 (4,2%)	14 (58,3%)	8 (33,3%)	1 (4,2%)	0
Komárom (N = 18)	2 (11,1%)	3 (16,7%)	4 (22,2%)	8 (44,4%)	1 (5,6%)
Rimaszombat (N = 12)	3 (25%)	7 (58,3%)	1 (8,3%)	0	1 (8,3%)
Összesen (N = 82)	8 (9,7%)	32 (39%)	21 (25,6%)	12 (14,6%)	9 (11%)

2. táblázat. A helyesen válaszoló végzős szakközépiskolások aránya iskolánkénti bontásban

5.3.1. A tanulók szövegértési eredményeinek bemutatása a tesztszöveg válaszai és a szövegértési-gondolkodási műveletek szerint

Összesítve – ahogyan azt a 3. táblázat is mutatja – a szenci diákok adták a legtöbb helyes választ. A hozzáférés és visszakeresés műveletét az elsőévesek csaknem mindegyike (92,9%) sikeresen végrehajtotta. Az értelmezés és integráció műveletéhez kapcsolódó első, zárt végű feleletválasztós kérdésre a diákok háromnegyede (76,5%) adott helyes választ, az utolsó, nyílt végű kérdés esetében azonban csupán a 3,5%-uk tudta megfelelően megfogalmazni a saját véleményét. Az adott szövegre a diákok közel fele reflektált helyesen (reflexió és értelmezés művelete, 47%).

Elsőévesek					
	1. értelmezés és integráció	2. hozzáférés és visszakeresés	3. reflexió és értékelés	4. értelmezés és integráció	Átlag
Hidaskürt (N = 20)	12 (60%)	17 (85%)	7 (35%)	0	9 (45%)
Szenc (N = 29)	25 (86,2%)	28 (96,5%)	20 (69%)	3 (10,3%)	19 (65,5%)
Komárom (N = 17)	12 (70,6%)	16 (94,1%)	4 (23,5%)	0	8 (47%)
Rimaszombat (N = 19)	16 (84,2%)	18 (94,7%)	9 (47,4%)	0	10,7 (56,6%)
Összesen (N = 85)	65 (76,5%)	79 (92,9%)	40 (47%)	3 (3,5%)	

3. táblázat. A teszt egyes kérdéseire helyesen válaszoló elsőévesek száma/aránya

A negyedévesek számára úgyszintén a legegyszerűbb szövegértési-gondolkodási művelet, a hozzáférés és visszakeresés művelete okozta a legkevesebb problémát: az ehhez a művelethez rendelt kérdésre a tanulók 86,6%-a helyesen válaszolt. Az értelmezést és integrációt igénylő zárt végű feleletválasztós kérdést a diákok közel háromnegyede (76,8%) válaszolta meg jól, és 48,8%-uk tudta megfelelően megfogalmazni a saját véleményét az adott szöveggel kapcsolatban. A szövegbeli implicit információt ugyanakkor csupán a résztvevők 11%-a találta meg.

Negyedik évfolyamosok					
	1. értelmezés és integráció	2. hozzáférés és visszakeresés	3. reflexió és értékelés	4. értelmezés és integráció	Átlag
Hidaskürt (N = 28)	18 (64,3%)	21 (75%)	10 (35,7%)	3 (10,7%)	13 (46,4%)
Szenc (N = 24)	24 (100%)	23 (95,8%)	15 (62,5%)	1 (4,2%)	15,7 (65,6%)
Komárom (N = 18)	10 (55,6%)	16 (88,9%)	5 (27,8%)	2 (11,1%)	8,2 (45,8%)
Rimaszombat (N = 12)	11 (91,7%)	11 (91,7%)	10 (83,3%)	3 (25%)	8,7 (72,9%)
Összesen (N = 82)	63 (76,8%)	71 (86,6%)	40 (48,8%)	9 (11%)	

4. táblázat. A teszt négy kérdésére helyesen válaszoló negyedévesek száma/aránya

5.3.2. A tanulók szövegértési eredményeinek bemutatása a tesztszöveghez kapcsolódó válaszok és a diákok olvasási szokásai szerint

A felmérés során vizsgált változók (nem, szülők végzettsége, olvasási szokások) közül a jelen dolgozatban csupán azt mutatom be, hogy a kérdőívvel nyert válaszok alapján kimutathatók-e összefüggések a diákok olvasási szokásai és szövegértési eredményei között. Az első és a negyedik évfolyamos tanulók körében is a blogok, közösségi oldalak szövegei és a tankönyvek a leggyakrabban olvasott szövegtípusok. Az ilyen jellegű szövegeket napi egy-két órában olvasó diákok eredményeit éppen ezért részletesebben

is megvizsgáltam. Ezenkívül szerettem volna feltárni, hogy a napi 1-2 órában vagy többet szépirodalmat olvasó tanulók esetében tapasztalható-e összefüggés az adatközlők olvasási szokásai és a szövegértési teszt kérdéseire adott helyes válaszaik aránya között. A diákok egy időtartamhoz több szövegtípust is rendelhettek.

A vizsgálat eredményeit az alábbi, 5–8. táblázatok összegzik. Az 5. és a 6. táblázat azt mutatja meg, hogy az első-, illetve a negyedéves diákok esetében az inkább tankönyveket (T) és az inkább blogokat, közösségi oldalakat (B) olvasó diákok hány kérdésre adtak helyes választ.

Saját bevallása szerint a mintában szereplő elsőéves tanulónak kevesebb, mint egynegyede (15 fő, 17,6%) legalább napi egy-két órában olvas tankönyvi szövegeket. Ezzel szemben az adatközlők megközelítőleg fele (45 fő, 52,9%) napi egy-két órában blogok, közösségi oldalak szövegeit olvassa. A naponta egy-két órát tankönyvet, illetve blogok, közösségi oldalak szövegeit olvasó elsőévesek szövegértési eredményei között az adott vizsgálat nem mutatott ki jelentős összefüggéseket.

Elsőévesek										
	4 válasz		3 válasz		2 válasz		1 válasz		0 válasz	
	T	B	T	B	T	B	T	B	T	B
Hidaskürt (N = 20)	0	0	0	1	2	5	0	0	0	1
Szenc (N = 29)	0	2	5	13	1	4	1	1	0	0
Komárom (N = 17)	0	0	0	1	2	6	0	4	0	0
Rimaszombat (N = 19)	0	0	2	5	2	2	0	0	0	0
Összesen (N = 85)	0	2 (4,4%)	7 (46,6%)	20 (44,4%)	7 (46,6%)	17 (37,7%)	1 (6,6%)	5 (11,1%)	0	1 (2,2%)

5. táblázat. A naponta egy-két órát olvasó elsőévesek helyes válaszai

Saját bevallása szerint a negyedik osztályos diákoknak csupán egynegyede (22 fő, 26,8%) olvas tankönyveket, ugyanakkor 37 fő (45,1%) naponta legalább egy-két órát tölt blogok, közösségi oldalak szövegeinek olvasásával.

Ezzel együtt a napi egy-két órában tankönyvi szövegeket vagy blogok, közösségi oldalak szövegeit olvasó negyedévesek esetében sem volt kimutatható jelentős különbség a két csoport szövegértési eredményei között (lásd a 6. táblázat adatait).

Negyedik évfolyamosok										
	4 válasz		3 válasz		2 válasz		1 válasz		0 válasz	
	T	B	T	B	T	B	T	B	T	B
Hidaskürt (N = 28)	2	2	4	5	2	1	0	2	1	2
Szenc (N = 24)	0	0	4	6	1	5	1	0	0	0
Komárom (N = 18)	1	1	2	1	0	2	2	1	0	0
Rimaszombat (N = 12)	1	1	1	5	0	1	0	0	0	1
Összesen (N = 82)	4 (18,2%)	4 (10,8%)	11 (50%)	17 (45,9%)	3 (13,6%)	9 (24,3%)	3 (13,6%)	3 (8,1%)	1 (4,5%)	3 (8,1%)

6. táblázat. A naponta egy-két órát olvasó negyedévesek helyes válaszai

Az elsőéves diákok közül 14-en (16,5%) olvasnak saját bevallásuk szerint napi egy-két órában szépirodalmat; ebből a 14 fős halmazból a tanulók 71,4%-a helyesen válaszolt meg négy, illetve három tesztkérdést.

Ezek alapján felvethető – bár a rendkívül kis mintára való tekintettel természetesen további vizsgálatokat igényel – az a feltételezés, hogy a szépirodalmat olvasó tanulók jobb eredményeket érnek el a szövegértési teszten.

Elsőévesek					
	4 válasz	3 válasz	2 válasz	1 válasz	0 válasz
Hidaskürt (N = 20)	0	0	1	0	0
Szenc (N = 29)	1	5	1	0	0
Komárom (N = 17)	0	3	0	1	0
Rimaszombat (N = 19)	0	1	1	0	0
Összesen (N = 85)	1 (7,1%)	9 (64,3%)	3 (21,4%)	1 (7,1%)	0

7. táblázat. A naponta egy-két órát szépirodalmat olvasó elsőévesek helyes válaszai

A negyedik osztályosok közül saját bevallásuk szerint 13-an (15,8%) olvasnak naponta egy-két órában szépirodalmat; közülük 61,5% adott helyes választ négy vagy három szövegértési tesztkérdésre.

Negyedik évfolyamosok					
	4 válasz	3 válasz	2 válasz	1 válasz	0 válasz
Hidaskürt (N = 28)	1	3	0	0	0
Szenc (N = 24)	1	2	2	0	0
Komárom (N = 18)	0	0	1	2	0
Rimaszombat (N = 12)	0	1	0	0	0
Összesen (N = 82)	2 (15,4%)	6 (46,1%)	3 (23%)	2 (15,4%)	0

8. táblázat. A naponta egy-két órát szépirodalmat olvasó negyedévesek helyes válaszai

6. Összegzés

A jelen dolgozatban összesen 167 első- és negyedéves szakközépiskolás diák szövegértési eredményeit mutattam be egy nem folyamatos típusú szöveg kérdéseire kapcsolódóan. Emellett kitértem arra, hogy a kutatásban részt vevő diákok hogyan teljesítettek az eltérő szövegértési-gondolkodási műveletek (hozzáférés és visszakeresés, értelmezés és integráció, reflexió és értékelés) alkalmazását igénylő kérdések esetében. A legtöbb helyes válasz a hozzáférés és visszakeresés műveletére épülő kérdésre érkezett, míg a legnagyobb problémát a saját gondolatok kifejtése jelentette. Az adatközlők szövegértési eredményeit az olvasási szokásokkal összefüggésben is vizsgáltam.

A kapott eredmények rámutattak arra, hogy az elsőéves és a végzős tanulók anyanyelvi szövegértési kompetenciái nem fejlődnek jelentősen a középiskolai oktatás során, és a középiskolás tanulók szövegértési eredményei megközelítik az általános iskolás tanulók PISA-eredményeit: az elsős diákok alapvetően az általános iskolában elsajátított tudásukat mozgósítják, ami nem tér el jelentősen a negyedikesek tudásától. Ezért az oktatásnak kiemelt hangsúlyt kellene fektetnie arra, hogy a diákok szövegértési képességeit célzottan fejlessze – nemcsak a magyar nyelv és irodalom tantárgyi keretein belül, hanem más tanórákon is, hiszen a megfelelő szintű anyanyelvi szövegértési képességek a mindennapokban való sikeres boldogulás alapját képezik.

Források

PISA 2009. Nyilvánosságra hozott feladatok szövegértésből. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/nemzetkozi_merese/pisa/peldafeladatok/PISA_peldafeladatok_Szovegertes_2009.pdf (Utolsó elérés: 2019. aug. 6.)
F Distribution Tables. http://www.socr.ucla.edu/applets.dir/f_table.html (Utolsó elérés: 2019. aug. 6.)

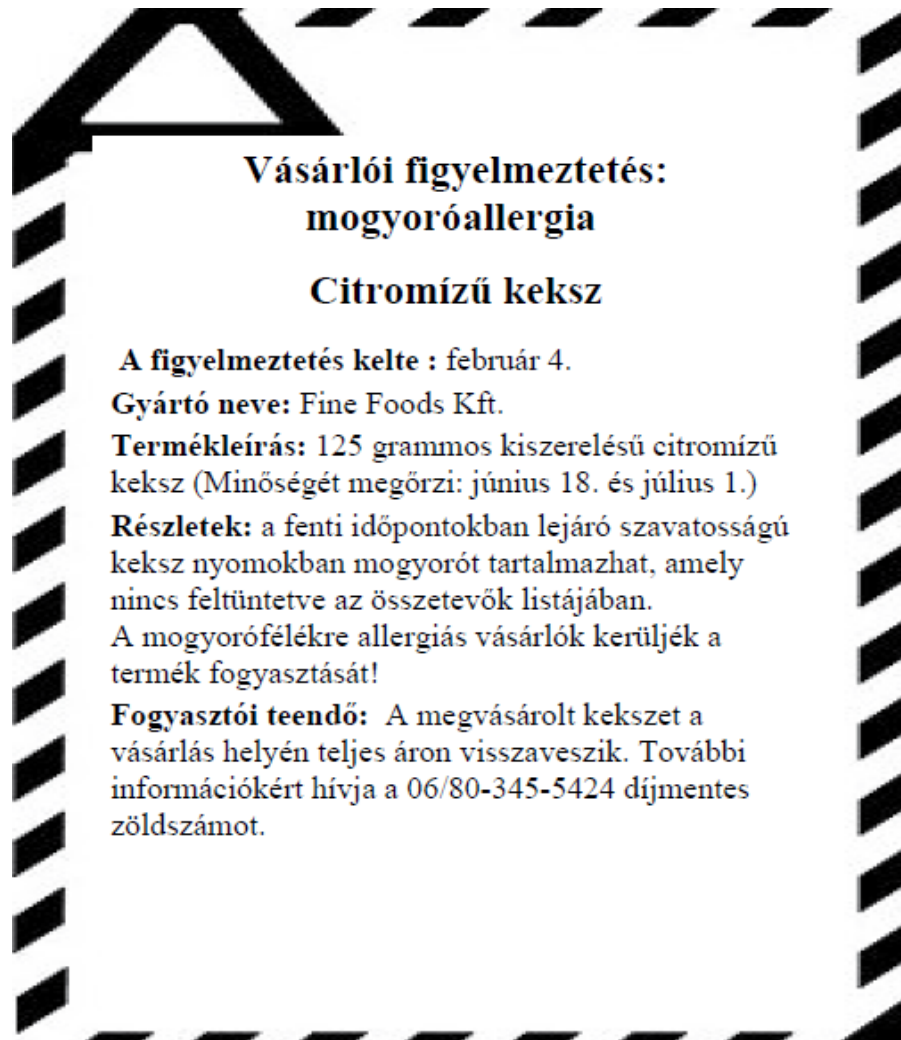
Hivatkozott szakirodalom

- Adamikné Jászó Anna 2006. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Balázi Ildikó – Ostorics László – Schumann Róbert – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó 2010. *A PISA 2009 tartalmi és technikai jellemzői*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (szerk.) 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Csapó Benő (szerk.) 2012. *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Csapó Benő – Steklács János – Molnár Gyöngyvér (szerk.) 2015. *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- N. Császi Ildikó 2009. Szövegértést fejlesztő gyakorlatok az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetencia fejlesztéshez. *Anyanyelv-pedagógia* 2/3.
- Csikós Csaba – Steklács János 2006. Metakogníció és olvasás. In Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Könyvkiadó. 75–88.
- de Beaugrande, Robert – Dressler, Wolfgang 2000. *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Budapest: Corvina.
- Gonda Zsuzsa 2011. A nyomtatott és digitális szövegek megjelenítése az interaktív táblán. *Anyanyelv-pedagógia* 4/1.
- Gósy Mária 1994. A mondatértés és a szövegértés összefüggései. In Gósy Mária (szerk.): *Beszédkutatás. Tanulmányok az elméleti és az alkalmazott fonetika köréből*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 94–120.
- Kernya Róza (szerk.) 2008. *Az anyanyelvi nevelés módszerei. Általános iskola 1–4. osztály*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Shanklin, Nancy L. – Rhodes, Lynn K. 1989. Comprehension instruction as sharing and extending. *The Reading Teacher* 42/7: 496–500.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2003. *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2006a. A szövegtipológia megalapozása kognitív nyelvészeti keretben. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 64–90.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2006b. Szövegtan. In Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 149–174.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2016. Topikfolytonosság és eseménykontiguum a szövegben. *Officina Textologica* 19: 59–73.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2019. A módszertan amint elnyom vagy felszabadít. Írás- és olvasástanítás, államnyelv-elsajátítás a határon túli magyarok körében. *Magyar Nyelvőr* 143/2: 196–209.
- Vančo Ildikó 2007. *A beszédészlelés és a szövegértés problémái magyar–szlovák kétnyelvű gyermekeknél*. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Vančo Ildikó 2011. Magyar–szlovák kétnyelvű gyermekek szövegértési problémái. In Szabó Mihály Gizella – Lanstyák István (szerk.): *Magyarok Szlovákiában VII*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet. 369–386.
- Vári Péter (szerk.) 2003. *PISA-vizsgálat 2000*. Budapest: Műszaki Kiadó.

KÁZMÉR KLÁRA
 Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem
 klari.kazmer@gmail.com

MELLÉKLETEK

1. sz. melléklet: Áruházi közlemény



A közlemény egy élelmiszer-áruházban volt kifüggesztve. A közlemény segítségével válaszolj az alábbi kérdésekre!

1. Mi a közlemény célja?

- A. Hogy reklámozza a Citromízű kekszet.
- B. Hogy tájékoztassa a vásárlókat a keksz előállításának időpontjáról.
- C. Hogy figyelmeztesse a vásárlókat a keksszel kapcsolatban.
- D. Hogy elmagyarázza a vásárlóknak, hol lehet megvásárolni a kekszet.

2. Mi a kekszet előállító cég neve?

.....

3. Mit tennél, ha te is vásároltál volna a kekszből?

.....

.....

Miért ezt tennéd? Válaszod alátámasztásához hivatkozz a szövegben található információkra!

.....

.....

4. Miért szerepelnek a közleményben a „Minőségét megőrzi” dátumok?

.....

.....

.....

2. sz. melléklet: A kérdőív 17. kérdése

17. Mennyit és mit olvasol magyarul? Válaszaidat X-szel jelöld a táblázatban!

	naponta 10-30 percet	naponta 1-2 órát vagy többet	hetente 10-30 percet	hetente 1-2 órát vagy többet	heti 1-2 hosszabb szöveget	havi 1-2 hosszabb szöveget
áruházak prospektusai						
nyomtatott újsá- gok, magazinok						
tankönyvek, inter- netes tananyagok (wikipédia)						
blog, hírportál, közösségi oldal (facebook)						
szépirodalom (re- gény, novella, fantasy, krimi, vers stb.)						
ismeretterjesztő irodalom						

ROMA GYEREKEK NYELVI GYAKORLATAI AZ ISKOLÁBAN: Egy nyelvészeti etnográfiai kutatás körvonalai

Jani-Demetriou Bernadett

Jelen tanulmány egy a heteroglosszia elméleti keretében végzett doktori kutatás módszertani alapjait részletezi. A kutatás roma gyerekek iskolai nyelvi gyakorlatait vizsgálja úgy, hogy az iskolában létrejött énikus kategóriákat veszi alapul az elemzés során. A kutatás célja az iskolába járó roma gyerekek beszédmódjainak és az azokhoz kapcsolódó társas jelentéseknek a megismerése. A heteroglosszia elméletének segítségével a beszélést több dimenzió mentén, a társas folyamatokra reflektáló és azokat alakító dinamikus cselekvésként értelmezi. Az interakciókban megjelenő társas jelentések feszültséget okoznak a beszélőpartnerek között, ezáltal a társas jelentésekhez kötődő viszonyulások, ideológiák vizsgálhatóvá válnak. A feszültség az interakcióban a beszélők között jön létre, különböző nézeteik, ideológiáik, attitűdjeik szembenállásából fakad, ezzel befolyásolja a kommunikáció menetét.

Dolgozatomban amellet érvelek, hogy a feszültség vizsgálatát célzó, a heteroglosszia elméletén alapuló jelen kutatáshoz nyelvészeti etnográfiai módszerek jelentik az adatgyűjtés lehetséges módját, mert az egyéni perspektíva megismerését célozzák, és mert a beszélést a maga kontextusában ábrázolják. A dolgozat felvázolja, hogy a nyelvészeti etnográfia ható elméletek hogyan határozzák meg a beszéd vizsgálatának irányát, mely jó alapot nyújt a heteroglosszia elméleti keretében megfogalmazott feszültség elemzéséhez.

1. Bevezetés

Kutatásom, melyhez ez a dolgozat kapcsolódik, iskolai környezetben vizsgálja a különböző csoportok közötti nyelvi diskurzusokat. A gyerekek beszédmódjai az iskolába kerülve az iskola nyelvi normái alapján értékelődnek. Eszerint a tanárok általában egy egyetemes normához viszonyítva jellemzik a gyerekek beszédét, melynek eredményeként az egyetemes normától eltérő beszédmódok elmaradottnak, kevesebbnek értékelődnek. Kutatásom célja olyan szempontból megismerni és megragadni diákok nyelvi gyakorlatait az iskolában, mely nem kizárólag egy egyetemesnek gondolt normához képest kialakított értékelést jelent, hanem a közösségben létező szempontok, értékek és ideológiák figyelembevételével történik. A nézőpont megváltoztatásával megismerhetővé válik, hogy a beszélői perspektívák közötti különbségek milyen feszültségekkel járnak az intézményi (tantermi) interakciók során. Az interakciós helyzeteket jelen kutatásban úgy értelmezem, hogy azokban a résztvevők beszédmódjai valamilyen viszonyba kerülnek egymással. Az így létrejövő viszonyok mindig kölcsönhatással járnak, melyek az egyes beszélőkben, illetve beszélők között feszültséget vagy akár konfliktust okozhatnak.

Jelen dolgozat a módszertani kérdésekre összpontosít. A kutatás elméleti háttérével bővebben két másik tanulmányom foglalkozik. (A nyelvi hátrány koncepciójának elemzése és egy alternatív vizsgálati lehetőség bemutatása: Jani-Demetriou (megjelenés alatt); a kétnyelvűségnek a heteroglosszia elmélete szerinti értelmezése: Jani-Demetriou 2020.)

A kutatáshoz az adatgyűjtés nyelvészeti etnográfiai módszerekkel, főként terepmunkán végzett résztvevői megfigyeléssel, tanórai hospitálásokkal és tanárok reflexióira fókuszáló interjúkkal történt. A beszédet időben és térben meghatározott, kontextushoz kötött és a diskurzus résztvevői által közösen létrehozott cselekvésként értelmezem. E szerint a megközelítés szerint a jelentésalkotás a beszélés komplex terében jön létre, ami a fenti paraméterek közötti erők (az egységesítés, sztenderdizálás felé irányuló és az ezzel ellentétes, az egyéni különbségeket, a kreativitást hangsúlyozó erők) működésének dinamikája mentén folyamatosan alakul. Ebből következően alapvetésnek tekintem, hogy a beszélők a közöttük kialakuló viszonyoknak maguk is alakítói, vagyis egy adott csoport a maga által kialakított viszonyok és kategóriák mentén értelmezi a tagjait (beszélőit). Ezen jelenségkör megismerését célozza az e dolgozat keretein belül bemutatott nyelvészeti etnográfiai módszereket alkalmazó vizsgálat.

Dolgozatomban először bemutatom a kutatás színterét jelentő iskolát, majd röviden kitérek a kutatás elméleti háttérére. Ezt követően kifejtem, hogy a nyelvészeti etnográfia keretei milyen módszertani lehetőségeket jelölnek ki e kutatás elvégzésére. Végül nyelvészeti etnográfiai módszerekkel gyűjtött példákat elemzek.

2. A projekt bemutatása: a terepmunka helyszíne

A helyszín egy magyarországi állami általános iskola, mely egy olyan kisvárosban található, ahol a lakosság számottevő hányada romának tartja magát. A városban a roma lakosság a város két ellentétes végében él. A keleti részen élő romák oláh cigánynak mondják magukat, akik cigányul is beszélnek. Lakóhelyük szegregálódott része a településnek. A nyugati városrészen élő romák magyarul beszélő magyar cigányként határozzák meg magukat, és az a kép alakult ki róluk a városban is, hogy magyar egy nyelvűek. Ez a nyugati városrész kevésbé elzárt, mint a keleti, azonban a város lakói számára ez a területi egység egyértelműen a magyar cigány családok lakóhelyeként határozódik meg. A város központjában nagyrészt nem romák élnek. A várostól kb. 8 kilométerre található egy külső városrész, mely közigazgatásilag szintén a városhoz tartozik. Az itt élő roma közösség – a keleti telepen élőkhez hasonlóan – cigányul is tudó oláh cigánynak mondja magát. Az ezen a külső városrészen élő romákról az állami iskolában tanító tanárok úgy vélik, hogy tulajdonképpen egy nagy családot alkotnak.

A három említett településrészen élő romák anyagi helyzete általában véve nem jó. A külső városrészen a távolságból adódóan a városba való bejárás is sokszor gondot okoz. A földrajzi távolság miatt ez a településrész jobban elkülönül a várostól, nagyobb az elzártaság is. Az iskola például iskolabuszt üzemeltet, így oldva meg az innen bejáró gyerekek iskolába jutását.

A kutatásban szereplő állami általános iskola jelenleg két telephelyen működik; a központi épület a város központjában helyezkedik el, a másik telephely a nyugati városrész magyar cigány közösség által lakott területéhez közel. Ebbe az épületbe az e városrészen élő, főként magyar cigány gyerekek és a külső városrészen élő oláh cigány gyerekek járnak (ez az iskola van a lakóhelyükhöz a legközelebb). Ezt a nyugati városrészen található épületet azonban a roma gyerekek szegregációjának felszámolása érdekében kifutó rendszerben megszüntetik. Az itt tanulók az országos átlagtól elmaradó tanulmányi eredményeik alapján a helyi (iskolai) és állami szintű értelmezések szerint hátrányos helyzetű gyerekként értelmeződnek. A sikertelenséget nem kizárólag a tanulmányi eredmények jelzik (hiszen vannak jól tanuló diákok is az iskolában), hanem a továbbtanulás alacsony mértéke is.

A telephely megszüntetésével a gyerekek folyamatosan, felmenő rendszerben átkerülnek a központi épületbe, ahova a város nem roma tanulói járnak. Ez a folyamat három éve kezdődött, tehát jelen tanulmány írásakor már három éve annak, hogy a korábbi évekhez képest sokkal nagyobb számban vannak jelen roma tanulók is a központi iskolában. Az iskola vezetése nagy gondot fordít arra, hogy a gyerekek oktatásában érvényesüljön az egyenlő bánásmód elve, ezért integrált osztályokat indít. Emellett törekszik a korábbi évek alatt kialakított minőség megőrzésére, például továbbra is fenntartja az angol–magyar két tanítási nyelvű osztályokat. Az iskolában tanító tanárok az interjúkban beszámoltak ugyanakkor arról is, hogy a nem roma gyerekek szülei közül sokan félnek az oktatás színvonalának romlásától a bekövetkezett változások miatt, és elkezdtek átvinni gyerekeiket a szomszédos település iskolájába.

Az iskolába járó gyerekek között a megváltozó viszonyok miatt feszültségek keletkeztek.

A helyszín leírásakor alkalmazott kategóriák (magyar cigány, oláh cigány, keleti vagy nyugati városrészen élők, kétnyelvűek) felülről meghatározott, a priori kategóriák. A doktori kutatásomban azt vizsgálom, hogy hogyan befolyásolják a csoportokban alakuló dinamikákat ezek a kategóriák, illetve hogy a közösség milyen saját kategóriákat hoz létre, és ezek hogyan jelennek meg az iskolai diszkurzusokban.

3. A feszültség értelmezése

A kutatásban gyűjtött adatok elemzését kritikai szociolingvisztikai megközelítésből végzem. A kritikai szociolingvisztika a nyelv társas vonatkozásainak kutatásában az utóbbi évtizedben egyre hangsúlyosabbá váló megközelítés, mely a beszélői perspektívát kiemelő szemlélete miatt válik arra alkalmassá, hogy segítségével az iskolai kommunikációs helyzetekben megjelenő feszültségeket feltárjam. Nem előre meghatározott kategóriák alapján értelmezem az adott iskolai helyzetet; ehelyett a közösség által kialakított, énikus kategóriákat törekszem megismerni. Kritikai szociolingvisztikai keretben a kutató a határokat nem megteremti, hanem értelmezi (Bodó–Heltai 2018); sem a közösség, sem a nyelv fogalmát nem tekinti adottnak az elemzéshez. Azt vallja, hogy a határok vagy kategóriák a beszélők perspektíváiból adódóan jönnek létre, és a cél ezek megértése (Gal 2018 [2016]). A nyelv e szerint a felfogás szerint

nem a beszélő attribútuma, hanem a beszélők között jön létre a beszélés által. Az interkorporealitás (vö. Busch 2012, Heltai 2017) fogalma ezt a jelenséget definiálja.

A kritikai szociolingvisztika nagy jelentőségű koncepciója a heteroglosszia (Bahtyin 1986), mely a nyelvi gyakorlatok diverzitását és a nyelvet alakító erők egymásra hatásából eredő feszültséget hangsúlyozza. A beszélést mint beszédet létrehozó cselekvést időhöz és helyhez kötöttnek tekinti, azaz ebben az elméleti keretben a beszéd nem értelmezhető a kontextus nélkül. Emellett azt tételezi, hogy a külső és belső beszéd kapcsolata, illetve a másik beszélő is hat arra, hogyan szólalunk meg (Bahtyin 1986). A heteroglosszia elméletében a felsorolt tényezők kölcsönös és dinamikus kapcsolata alakítja tehát a beszédet. A Bahtyin (1986) nevéhez köthető heteroglosszia-elmélet a beszélést a maga komplexitásában ragadja meg, mely magában foglalja a konkrét beszédhelyzetet és a beszélői perspektívát; ugyanakkor a beszélés olyan cselekvésként is értelmeződik, melyben a beszélők által megjelenített nyelvi források társas jelentést hordoznak (Blommaert–Rampton 2011). A beszélők és a beszélés által a diskurzusba behozott társas jelentések egymással szemben állva feszültségeket okozhatnak, amit Bahtyin (1986) a beszédet alakító centripetális és centrifugális erők működésével magyaráz. A centripetális erő a központosítás, egységesítés irányába hat, míg a centrifugális erő ennek ellentéte, az egyediség, a kreativitás, a sokféleség felé törekszik (vö. Bodó 2016). A beszélők kommunikációja során a centrifugális és centripetális erők egymásra hatásából keletkező feszültség (Bahtyin 1981) a közösségben működő dinamikákra utal, a heteroglosszia elmélete pedig ezekre a nyelven belüli társas feszültségekre fókuszál. Feszültséget jelölő diszkurzív viselkedésforma lehet például a javítás, a konfliktus, a csönd és a stilizálás (vö. *stylization*, Rampton 2014).

3.1. Javítás

A javítás tipikus iskolai diskurzushoz köthető interakciós forma. Jellegzetes feszültséget jelent az osztályteremben, amikor valaki kijavítja a másikat. Szabó (2012) a javítás gyakorlatát elemezte diákok és tanárok metanyelvében. A javításokat „az adott diskurzusban szereplő [...] reflexív cselekedetként, rendszerint mellékszokványban megjelenő nyelvi minősítéseként értelmezi” (Szabó 2012: 110), melyek többek között a sztenderd és a nem sztenderd beszélők közötti oppozíció újrakonstruálásának nyelvi szocializációs eszközei. A javítás emellett összefügg a dominanciaviszonyokkal is: a beszédhelyzetben dominánsként pozicionált beszélő gyakrabban javít (2012: 110). Olyan osztálytermi kommunikációs cselekvésről van tehát szó, amelyben az egyes beszélők nyelvi ideológiái megjelennek, és amely nyelvi alapon minősít egyes beszédmódokat.

3.2. Kommunikációs konfliktus

A konfliktus a feszültség nyílt megjelenési formája. Konfliktusnak tekinthető, amikor a társalgást valamelyik résztvevő szándékosan eltéríti annak rendes menetétől, és ezt az egyszeri javítás nem állítja helyre. Kommunikációs konfliktust okozhat például a bekiabálás, mely – a javításhoz hasonlóan – szintén összefügg a dominanciaviszonyokkal, ugyanis bizonyos esetekben az interakcióban részt vevő felek közötti versengésre utal (Kádár–Petykó 2016). Míg a javítás általában a tanár perspektívájából jelez feszültséget, addig a bekiabálás jellemzően a diákok hangját érvényesítő diszkurzív viselkedési forma. Az iskolai környezetben a tanár–diák viszony eleve hierarchikus, az esetek túlnyomó többségében a tanár a kompetensebb résztvevő szerepe, ő javítja ki a diákokat, ezért a javítás vizsgálata a tanár–diák kommunikáció során jelentkező feszültségeket inkább csak a tanár szempontjából tudja értékelni. A bekiabálás ezzel szemben általában az interakcióban a kevésbé domináns helyzetben levő beszélőre jellemző, hiszen az egyén adott esetben az interakcióban éppen a domináns helyzetű beszélőt szakítja félbe – így tehát az ilyen megnyilvánulások a diákok részéről jelezhetnek feszültséget. A heteroglosszia elméleti perspektívájából a bekiabálás az egyén saját hangjának vagy más társas hangok által felvett saját pozíciójának erőszakos megjelenítését jelenti a társalgásban. Bahtyin hangról alkotott koncepciója és a stilizáció kommunikációs céljának elemzése a diákok perspektívájából is elemezhetővé teszi a beszélők, illetve csoportok között zajló folyamatokat.

3.3. Csönd

A hang koncepciója szerint a feszültség jelentkezhethet a bekiabálással ellentétes módon is, amikor a beszélő elnémul. Heltai kutatásához (2016b) hasonlóan én is azt tapasztaltam a központi iskolában, hogy a roma gyerekek „elnémultak”. A tanárok között kialakult egyfajta vélekedés a – főleg kétnyelvű – roma gyerekek beszédmódjairól, hogy „szókincsben elmaradottak”, „szegényesek”. Úgy vélem, hogy a gyerekek észlelik ezeket a vélekedéseket, és inkább nem szólalnak meg, azaz elnémulnak a tanórákon. A másokról alkotott előzetes feltevéseink, (nyelvi) ideológiáink a metakommunikáció által explicit vagy implicit módon is kifejezésre kerülhetnek. A nyelvi ideológiák által közvetített sztereotípiák gyakran kimondatlanok maradnak, és csupán a beszélők szerepei, illetve cselekedetei által válnak nyilvánvalóvá az adott helyzetben (Gal 2018: 105). Bahtyin szerint a feszültség nemcsak a megnyilatkozásokban van jelen, hanem a kommunikáció egyéb aspektusaiban is. A kommunikáció során nemcsak a nyelv közvetít jelentést: a beszéd multimodalitásából (Blommaert–Rampton 2011) az is következik, hogy a jelentés nyelven és egyéb szemiotikai forrásokon keresztül is kommunikálható, melyek különféleképp kombinálva kontextusokat alkotnak. Ez pedig hatással van a kijelentések értelmezésére (Blommaert–Rampton 2011: 6). Az elnémuló gyerekek beszédmódjai ilyen negatív társas jelentéseket indexálnak a tanárok között, ezért a gyerekek nem jelenítik meg azokat a tanórai interakciókban, hogy elkerüljék a negatív szerepben való pozicionálást. Ebben az esetben az elnémulás az interakciókban megjelenő társas feszültséget jelzi. Bahtyin dialogicitásnak nevezi azt, hogy a beszélő az interakcióban részt vevő másik beszélőről mindig számot tart, és a lehetséges válaszokról alkotott előzetes feltevése alapján fogalmazza meg közlését (Bahtyin 1986). Ebben az esetben a gyerekek a tanárokról alkotott előzetes feltevéseik alapján választják inkább a némaságot. Mint azt az elnémuló gyerekek esete is mutatja, az egyes kommunikációs helyzetekben a beszélők nyelvi ideológiái között ellentétek, összeütközések állhatnak fenn, ami az adott helyzetekben feszültséget eredményezhet. Az interakcióban jelentkező csönd ilyenkor tehát a beszélők közötti ideológiai különbségekre adott reakcióként is értelmezhető.

3.4. Stilizáció

A fentiek mellett feszültség jelentkezhethet olyan módon is, hogy egy beszélő úgy jelzi vagy próbálja meg kezelni a feszültséget, hogy valaki más hangján szólal meg. A következőkben ezt a jelenséget – a stilizációt mint a diskurzusban jelentkező feszültség lehetséges megjelenési formáját – tárgyalom részletesebben. Rampton meghatározása szerint a stilizáció „olyan reflexív kommunikációs cselekvés, ahol a beszélők külön jelölve és gyakran eltűlözve jelenítenek meg olyan beszédegységeket, dialektusokat és stílusokat, melyek nem tartoznak a saját szokásos repertoárjukba” (Rampton 2014: 276). A heteroglosszia perspektívájából az a tény, hogy a beszélő nem a saját repertoárjába tartozó elemeket jelenít meg a beszédében, azt jelenti, hogy a beszélő nem a saját hangján szólal meg. Amikor a beszélő valaki más hangját vagy egy társas hangot visz be az interakcióba, a megszólaltatott idegen hanghoz kapcsolódó társas jelentések segítségével alakítja saját pozícióját. Az ilyen megnyilatkozásokban két különböző jelentéssel bíró pozíció kerül egymással dialogikus kapcsolatba, mint például az ironia vagy a paródia esetében (Blackledge–Creese 2014).

Rampton (2014) tizenévesek körében végzett etnolingvisztikai vizsgálatában a diákok gyakran az interakció rítusát érintő érzékeny pillanatokban váltottak stilizált hangokra, például amikor megalázó helyzetben érezték magukat, egy tanár megsértette őket, úgy érezték, hogy társaik kirekesztik őket, illetve a megszokott társas kapcsolataikban érződött változás. Ebből Rampton azt a következtetést vonja le, hogy bizonyos esetekben a stilizáció funkciója az interakcióban megjelenő feszültség enyhítése. Amellett érvel, hogy a beszélő általi stilizáció nemcsak mint performansza vagy játékos ugratás jelenhet meg az interakciókban, hanem kommunikációs feszültségek oldására is alkalmas lehet (Rampton 2014).

A stilizáció során tehát a beszélő az egyéni hangja helyett más hangot emel be a diskurzusba, ami szintén feszültségre utalhat. Emellett a megnyilatkozásban megjelenő stilizáció a beszélők egymás közötti viszonyaira, nyelvi ideológiáira, azokról alkotott vélekedéseire is utal, hiszen a beszélő más hangját vagy egy társas hangot megjelenítve pozicionálja magát a másik félhez képest. Jaspers szerint a stilizáció jól vizsgálható, mert

„a megnyilatkozások reflektálnak a szituációra, melyben elhangoznak, megmutatják a résztvevők beszédshituációról alkotott percepcióját és azt, hogy ezen percepciók hogyan viszonyulnak a nyelvekről és társas viselkedésről alkotott ideológiákhoz.” (Jaspers 2010, idézi Madsen 2014: 43).

Azaz a stilizáció vizsgálatával láthatóvá válnak azok a folyamatok, melyek egy adott szituációban létrehozják és fenntartják egy adott csoport normáit. A stilizáció vizsgálata tehát az interakcióban megjelenő, a beszélők vagy a beszélők által reprezentált csoportok közötti feszültség megismerésére is alkalmas, mert a kommunikációban a beszélők által észlelt feszültségre adott reakcióról van szó. Az osztálytermi kommunikáció során fellépő stilizációt ezért feszültséget jelölő és oldó indikátornak tekintem, az előbbieken alapján feltételezve, hogy a stilizáció a kommunikáció során fellépő feszültséget jelzi. Mivel a stilizáció interakcióban előforduló jelenség, vizsgálatához a stilizációt megjelenítő interakciók elemzése szükséges.

Az eddigiekben bemutattam, hogy a beszédben megjelenő társas jelentések egy iskolai közösség tagjai számára feszültséget okozhatnak. A feszültségek reflektálnak a különböző csoportok közötti viszonyokra, illetve arra is, hogy milyen csoportok hogyan, milyen ideológiák, vélekedések mentén alakulnak egy iskolai közösségben. Dolgozatom további részében a kutatás módszertanát tárgyalom részletesebben. Arra keresek választ, hogy a nyelvészeti etnográfia kialakulásához hozzájáruló korábbi elméletek alapján miért a nyelvészeti etnográfia jelenti az adatgyűjtés legalkalmasabb módját egy a heteroglosszia elméletére épülő elemzéshez. A felmerülő módszertani kérdéseket a stilizációra vonatkoztatva tárgyalom: azt mutatom be, hogy nyelvészeti etnográfiai módszerek segítségével hogyan vizsgálom az iskolában megjelenő stilizációt.

4. A módszerekről: Miért nyelvészeti etnográfia?

A nyelvészeti etnográfia az utóbbi 20 évben egyre nagyobb jelentőségűvé váló megközelítés az alkalmazott nyelvészetben, illetve a szociolingvisztikában (Tusting 2018). Az elnevezés nem egy pontosan meghatározott és körülhatárolt tudományterületet jelöl, hanem azon kutatói tevékenységeket foglalja magába, melyek nyelvészeti és etnográfiai elemeket ötvöznek kutatásaikban (Tusting 2018). Rampton, Maybin és Roberts (2015) felsorolása szerint ilyen, a nyelvészetben egyre inkább fontossá váló etnográfiai elem például a helyi valóságokban szereplő „idegen” és „ismerős” kategóriák figyelembevétele, a létező, de túlegyszerűsítő etnocentrikus definíciók megkérdőjelezése, a társas-kulturális folyamatok különböző szintjeinek számbavétele és annak megragadása, ahogy ezek a többszintű folyamatok a nyelvi gyakorlatokban megjelennek. Ezenkívül a nyelvészeti etnográfia az egyes csoportok normarendszerét a mindennapi gyakorlatokba ágyazottnak tekinti, melyet a komplex szemiotikai források jelentései közvetítenek. Figyelembe veszi az adatgyűjtés, az elmélet és az interpretáció között kölcsönösen ható kapcsolatokat, illetve a kategóriák felállítása helyett a beszélők által működtetett kategóriák megismerését célozza (Rampton–Maybin–Roberts 2015).

A kritikai szociolingvisztikai megközelítésben a beszéd helyhez és időhöz kötött cselekvés, melyet a cselekvés résztvevői együttesen hoznak létre. A beszélő egy adott megnyilatkozását a pillanat körülményei határozzák meg, ezért a megnyilatkozás nem értelmezhető a körülmények figyelembevétele nélkül. Ez az elméleti keret tehát olyan módszerek használatát írja elő, melyekkel az adott kontextus is vizsgálható. Jelen kutatásomra olyan vizsgálati módszer alkalmazható, melynek tárgya nemcsak a nyelv, hanem az egész kommunikációs folyamat, a beszédpartnerek közötti kommunikációs esemény vizsgálata, illetve mindezeknek a tágabb társadalmi struktúrákra való vonatkoztatása. Ezenkívül fontos, hogy a nyelv helyett ebben a szemléleti keretben a beszélő kerül a vizsgálat középpontjába. Lewis (2018) az előre felállított kategóriákkal operáló kutatások kritikáját fogalmazza meg. Rávilágít, hogy az ilyen vizsgálatok – mivel a társadalmi változást célzó elképzeléseket előre meghatározott kategóriák mentén írják le – tulajdonképpen azokat a határokat erősítik, amelyeket eltörölni szándékoznak (Lewis 2018). Ha azonban a kutatás nem előre meghatározott kategóriákból indul ki, hanem a beszélő perspektíváját veszi figyelembe, és a vizsgált közösségben fennálló viszonyokat meghatározó émiikus kategóriákra, azok kialakulására, elterjedésére és változásuk módjaira koncentrál, akkor ebből az új perspektívából láthatóvá válnak olyan folyamatok is, melyeket más megközelítés nem tud megmutatni. Az előre felállított kategóriák ugyanis csak önmagukat teszik láthatóvá. A nyelvészeti etnográfiai megközelítés ezt a beszélői perspektívát hangsúlyozó szemléletet teszi lehetővé.

Jelen kutatásban a közösség által megteremtett kategóriák vizsgálatát a heteroglosszia elméletét alapul véve, az egyes csoportokra jellemző vélekedések, identitások és ideológiák közötti feszültség megismerésével tartom lehetségesnek. Az iskolai kommunikációban megjelenő feszültség értelmezéséhez olyan módszerre van szükség, mely a vizsgált közösségben működő rendszereket szemiotikai források elemzésével vizsgálja, mert az általam vizsgált jelenségek mint feszültségre adott válaszok (különösen a csend és a stilizáció) nem értelmezhetők pusztán a nyelvi jelenségek elemzése által.

4.1. A nyelvészeti etnográfia ható elméleti megközelítések

A nyelvészeti etnográfia számos korábbi, a társalgások elemzésére kidolgozott elméletre épít (Tusting (2019). Ilyen például az interakciós szociolingvisztika, Gumperz és Goffman elméletei, Hymes munkássága, illetve a kritikai diskurzuselemzés. Alakulására emellett más kutatási területek is hatottak, például Vigotszkij (2000) szocializációs tanulásmegközelítése.

Az interakciós szociolingvisztika Gumperz nevéhez köthető (Rampton 2018). Gumperz az interakciók vizsgálatában a személyek közötti, szociolingvisztikai és intézményes hatalomból eredő különbségekre fókuszál. Ennek a megközelítésnek jól megalapozott módszertani háttere van, mely etnográfiai, dialektológiai, pragmatikai elméletekre, illetve a konverzációanalízis és Goffman elméletére is épít (Rampton 2018). Gumperz olyan elemzésre alkalmas módszert dolgozott ki, amely úgy ragadja meg a társas különbségeket, hogy tekintettel van kialakulásuk és jelenük komplex hatásmechanizmusaira is. Megközelítésében az inferencia és kontextualizáció fogalma válik hangsúlyossá. Az inferencia fogalma az appercepciós mező Bahtyin (1986) által használt fogalmával kapcsolható össze: mindkettő arra a jelenségre utal, hogy a beszélő korábbi tapasztalatai és tudása alapján értelmezi az adott szituációt. A kontextualizáció az inferenciát kiegészítő fogalom, mely a jelentésalkotás mellett a beszéd létrehozását is magában foglalja: a beszélő azon törekvését, hogy megnyilatkozását a másik félhez és a körülményekhez igazítsa (Rampton 2018: 15). Rampton (2018) ebből azt a következtetést vonja le, hogy az inferencia és a kontextualizáció fogalma hozzájárul annak megértéséhez, hogy a tapasztalatok és az elterjedt ideológiák hogyan hatják át az emberek cselekvéseit.

Rampton hangsúlyozza, hogy az interakciós szociolingvisztikai elemzés olyan széleskörű, több tudományterületen érdeklődést kiváltó témák vizsgálatára alkalmas, mint például a diszkrimináció, a társadalmi osztályok alakulása vagy a genderhez kapcsolódó kérdések; a legtöbb ilyen témára irányuló vizsgálattal ellentétben ugyanakkor a rögzített interakciók mikroelemzései lehetővé teszik a túláltalánosítás és az esszencializmus elkerülését (Rampton 2018: 17).

Hymes – Gumperzhez hasonlóan – szintén a tágabban értelmezett szemiotikai források figyelembevételének fontosságát emeli ki. Érvelése szerint a beszéd viselkedésben betöltött szerepének vizsgálatánál a beszéd olyan jellemzői (például a hangszín) kerülnek előtérbe, melyek kívül esnek a szókincsen és a nyelvtanon (1975: 102). A beszédnek mint a mindennapi viselkedés részének a vizsgálatához tehát egyrészt nemcsak nyelvi, hanem szemantikai elemzést is kell végezni, másrészt pedig a kontextust is figyelembe kell venni. A szemantikai elemzésekkel összefüggésben (Jakobson elmélete nyomán) az elemeknek a releváns környezeten belül kirajzolódó kontrasztja által létrejövő beszédminták elemzését tartja kiemelten fontosnak (1975: 98). Ezek megértéséhez szükséges a kontextus figyelembevétele, ugyanis Hymes hangsúlyozza, hogy a kontextus meghatározza a jelentést:

„Egy nyelvi forma használata a jelentések egy bizonyos körét jelöli ki. Egy kontextusban a jelentéseknek csak egy bizonyos köre jelenhet meg. Ha a forma a kontextusba kerül, kiküszöböli az ebben a kontextusban lehetséges olyan jelentéseket, amelyeket ez a forma nem képviselhet: a kontextus révén viszont a formának csak azokat a jelentéseit vesszük figyelembe, amelyeket a kontextus eltűr” (1975: 101).

A beszéd tehát a viselkedés kontextusában nyer jelentést. „Tudnunk kell, hogy milyen kontextusokban milyen minták használhatók, s hogyan, hol és mikor lépnek ezek fel” (1975: 102). Ennek vizsgálatához Hymes a természetes helyzeteket megfigyelő terepmunkát jelölte meg elsődleges módszertani eljárás-ként, hiszen a beszédszokásokat a viselkedést meghatározó tényezőknek tartotta (és fordítva).

4.1.3. Goffman elmélete

Az interakciók során zajló folyamatok értelmezéséhez Goffman elmélete nyújt szempontokat. A fentiek alapján elmondható, hogy az interakciót vizsgáló megközelítések számba veszik az interakció résztvevőit és a kontextust, valamint hogy a beszélést cselekvésként határozzák meg. Ezekből következik, hogy a társas jelentés közös konstruálását, illetve a beszélői aktivitást (az identitás és a kontextus aktív alakítását) hangsúlyozzák. Az aktív kontextualizáció kapcsán a goffmani keret fogalma kap fontos szerepet az elemzésekben, mely az adott interakciót meghatározó kontextust jelenti. Ahogy Hymes a kontextus jelentésmeghatározó aspektusát emelte ki, Goffman keretfogalma azt hangsúlyozza, hogy a kontextus megadja az adott interakcióban releváns viselkedésmódokat: a beszélők a kontextus alapján tudják, hogy hogyan kell viselkedniük, hogy saját arcukat és a másik arcát védjék. Az interakciós rítus goffmani fogalma utal arra, hogy az interakció során a résztvevők célja arcuk (homlokzatuk) védelme. A pozitív arc megőrizhető a szituáció rendjének fenntartásával. Az interakció résztvevői törekednek az arcvédelemre, vagyis igyekeznek stabilan tartani a szituációt. Goffman elmélete szerint az interakciós partnerek folyamatos arc munkát végeznek, mely az arcfenyegető aktusok ellen hat (Goffman 2008). Az interakciós rítusok ennek az arc munkának az eszközei, mivel kész „megoldást” kínálnak a szituáció rendjének megvédésére (pl. egy új belépő köszöntésével vagy bocsánatkéréssel).

Goffman elmélete a jelen kutatásban is hangsúlyos szerepet kap, mivel a korábban említett stilizáció is felfogható az interakció goffmani értelmezésében a feszültség oldására alkalmas cselekedetként. Rampton (2014) az arcvédő munka és az interakciós rituálék alapján vizsgálta iskolai környezetben az interakciókban megjelenő stilizáció funkcióját, és úgy találta, hogy az interakciós rítusokban megjelenő stilizáció egyik célja a kommunikáció helyrehozása, a korábban elfogadott, „normális” kapcsolatok visszaállítása (Rampton 2014: 286). Ezek az erők a megbomlott egyensúly rendbehozására irányulnak. Mindezt a 6., a stilizációt elemző részben tárgyalom.

4.1.4. Kritikai diskurzuselemzés

Egy másik, a nyelvészeti etnográfiára ható megközelítés a kritikai diskurzuselemzés, melynek célja az eredményes beszéd szabályainak meghatározása, kiindulópontja pedig az, hogy a nyelv hatalmi eszköz, és ennek megfelelően a beszéd alkalmas az elnyomásra, illetve a társadalmi kirekesztésre (vö. Boronkai 2009). A nyelvet társas gyakorlatként értelmezve a kritikai diskurzuselemzés azt vizsgálja, hogy a diskurzus hogyan teremti meg és tartja fenn a társadalmi egyenlőtlenségeket (Tusting 2020). Ezen megközelítés szerint ezek a viszonyok az interakciók során alakulnak ki. Fairclough *Nyelv és hatalom* c. könyvében (1989) az iskola mint társadalmi intézmény az egyik olyan példa, mely tipikusan hierarchikus struktúrára épül. Fairclough (1989) szerint az iskolában a viselkedésnek meghatározott szabályai vannak, és ez a rend a diskurzusokban, illetve a viselkedési mintákban nyilvánul meg. Van Dijk (1993) szerint a kritikai diskurzuselemzés azt vizsgálja, hogy a diskurzusok milyen szerepet töltenek be a hatalmi pozícióban levő csoportok dominanciájának kialakításában és megtartásában.

4.1.5. Vigotszkij pedagógiai konstrukcionizmusa

Vigotszkij a konstrukcionista pedagógia elméletalkotója volt, aki a társas közeget, illetve az interakciókat tartotta a tanulást meghatározó tényezőknek (Nahalka 2002). Amellett érvelt, hogy a szocializációt a társas konvenciók határozzák meg, és a társas interakciók alakítják: „A gyermeki gondolkodás fejlődés-folyamatának valódi mozgása nem az individuálisból a szocializált felé halad, hanem a szociálisból kiindulva az individuális felé” (Vigotszkij 2000: 62).

A nyelvészeti etnográfia elméletének alakulását a fent felsorolt megközelítések mind befolyásolták. Az interakciós szociolingvisztika és Hymes elmélete a természetes nyelvhasználat vizsgálatának fontosságát hangsúlyozta, Goffman pedig azt az elemző megközelítést, mely alapján megismerhetővé válik az interakciók dinamikája, illetve az, hogy az interakciókban a nyelvi/szemiotikai források hogyan közvetítenek társas jelentéseket. A kritikai diskurzuselemzés arra összpontosított, hogy a beszélés mint társas gyakorlat hogyan alakítja és tartja fenn a csoportok közötti egyenlőtlen viszonyokat. Vigotszkij

megközelítése a társas interakciók tanulásban betöltött fontos szerepére hívta fel a figyelmet. Mindezen elméleti megfontolások meghatározzák a nyelvészeti etnográfiai megalapozottságú kutatásokat, amelyekben a beszélői perspektíva érvényesül, és amelyek az émikus kategóriák megismerésére, illetve azok létrejöttére összpontosítanak. Az etnográfia és a nyelvészet ilyen módon való összekapcsolódása vizsgálhatóvá teszi a cselekvésként értelmezett beszélést, hangsúlyozva a beszéd pillanatnyiségének komplexitását és a társas-kulturális folyamatok diskurzusban való megjelenésének dinamikus jellegét.

5. Nyelvészeti etnográfiai vizsgálat a gyakorlatban

A beszélők között kialakuló feszültség nyelvészeti etnográfiai vizsgálatában az osztályteremben zajló interakciók elemzése válik fontossá. A részletes és pontos elemzéshez szükséges az interakció rögzítése. Gumperz és Hymes elméletei alapján az adatok terepmunka során megfigyelt és rögzített interakciókból származnak. A rögzítés adott esetben hang- és/vagy képanyagot is magába foglaló felvételeket jelent, amelyek a tanórai eseményeket, a tanár-diák szituációiban létrejövő interakcióit rögzítik. Hogy az elemzés még pontosabb legyen, Rampton mindezt szükségesnek tartja kiegészíteni résztvevő megfigyeléssel és a résztvevők retrospektív magyarázatainak vizsgálatával is. Az interakciós szociolingvisztikai és a beszélésnéprajzi megközelítésű elemzések figyelembe veszik a beszédet meghatározó szintek csaknem mindegyikét, a fonetikai elemzéstől kezdve egészen a beszédet meghatározó intézményes szintekig (Rampton 2018: 13), illetve tekintettel vannak a kontextusra is. A vizsgálat alapegységét az interakció jelenti, de ennek megfigyelése kiegészül más módszerekkel is.

Kutatásomban ennek megfelelően, a keret és interakciós rítus goffmani fogalmait, illetve a Bahtyin által leírt centripetális és centrifugális erők dinamikus egymásra hatását alapul véve, a kommunikációban megjelenő feszültségre fókuszálva, az interakciót tekintem a vizsgálat alapegységének. Az iskolai interakciókban részt vevő tanárok, diákok és más iskolai szereplők vélekedései, nyelvi ideológiái megjelennek az interakciókban, és elemezhetővé válnak. A terepmunka során résztvevő megfigyeléssel, órai hospitálásokkal, illetve tanárokkal készített, retrospektív magyarázatok feltárását célzó interjúkkal keresem a választ a kutatási kérdéseimre. Az órákat lehetőség szerint videófelvétellel is rögzítem a szemiotikai források későbbi elemezhetősége érdekében. Kutatásomban a beszélést szituációba ágyazott folyamatként vizsgálom, melynek megértéséhez a körülmények (az intézményi és azon kívüli struktúrák) megismerése ugyanolyan fontos, mint az interakcióban észlelt feszültség pontos leírása, ezért az adatgyűjtést kiegészítem más forrásokból származó adatokkal (például az iskolai kompetenciamérések eredményeivel, az iskola honlapjának anyagaival és az iskola különböző dokumentumaival). Az interakciós szociolingvisztika megközelítésmódját alapul véve elengedhetetlennek tartom a metanyelvi megjegyzések vizsgálatát az interakciók elemzése során. A megfigyelt tanórákat követő retrospektív interjúk során a tanárok metanyelvi megjegyzései hozzájárulnak ahhoz, hogy az általam észlelt feszültség beazonosíthatóvá váljon, illetve feltárható legyenek az azt meghatározó nyelvi ideológiák.

A feszültségre utaló metanyelvi megjegyzések elemzéséhez mintául szolgált a Hong és munkatársai (2017) által kidolgozott feszültséganalízis. A szerzők a feszültség azonosításához kulcsmozzanatok, vagyis nexusok meghatározását tartják szükségesnek. A feszültséganalízisben a kulcsmozzanatok azonosítása a résztvevők narrációi alapján történik; az elemzés a feszültséget ebben a formában csak a narratívát adó személy percepciójához és érzéseihez köti. A feszültség interakcióban történő azonosítása ezzel szemben az interakció résztvevői közötti történésneként, cselekvésként realizálódik, így nagyobb hangsúly kerül a kontextualizáció és a dialogicitás jelenségére. Egy-egy ilyen feszültséget jelző kulcsmozzanat könnyen azonosítható, ha az interakciós rítus goffmani fogalma alapján értelmezzük az interakciókat. Az interakciós rítus a társalgás egy olyan megszokott sémája, mely segít a beszélők pozitív arcának megtartásában – vagyis ha ezt valami fenyegeti, a séma szerinti cselekvéssor megakad. Megfigyeléseim alátámasztják, hogy a kulcsmozzanatokban jelentkező feszültség megakasztja az interakció menetét. A feszültségre a résztvevők valamilyen formában reagálnak, például csönd lesz, vagy válaszként a beszélők stilizálva szólalnak meg. Ez összhangban áll Bahtyin állításával is, mely szerint a szituáció beszélők általi megértése, értelmezése a kontextusra adott válaszon keresztül figyelhető meg (Bakhtin 1981).

6. Elemzés

A következőkben nyelvészeti etnográfiai módszerekkel gyűjtött példákat elemzek. Az elemzés a heteroglosszia elméleti keretében értelmezett hang és feszültség fogalmai mentén történik. A két bemutatott példában a stilizáció jelenik meg a feszültséget jelző pillanatokban mint a kommunikációs helyzetben fellépő feszültségre adott reakció, mely segíti a példákban szereplő diákokat és tanárt abban, hogy a feszültség megszűnjön. Jelen esetekben a stilizáció az, mely hozzájárul a vizsgált osztályban alakuló dinamikák megismeréséhez, hiszen a stilizálás a beszélők által kialakított kategóriákat és a hozzájuk kapcsolódó társas jelentéseket jeleníti meg. Ezen folyamatokat a nyelvészeti etnográfiai módszerekkel történő megfigyelés és elemzés teszi láthatóvá, mely a beszélői perspektívát hangsúlyozza, és amely a beszélést egy adott kontextusban létrejövő cselekvésként, a beszélőt pedig aktív folyamatalkító résztvevőként értelmezi.

6.1. *Dik má*

Az első példák a bezárásra ítélt iskolaépületben tartott 8. osztályos matematikaóráról származnak. Az órán a diákok a közelgő dolgozathoz gyakoroltak feladatokat, melyeket először egyénileg a füzetben kellett megoldani, majd a tanárral közösen a táblánál ellenőrizték a megoldásokat. Az alább idézett megnyilatkozások elhangzásakor a tanulók már az ellenőrzésnél tartottak. A tanár minden feladat esetében kihívott valakit a táblához, aki felírja azt a táblára, és a tanárral közösen megoldják, míg a többiek ellenőrzik, hogy jó-e, amit a füzetükbe írtak.

- (1) Peti¹ (magának mondja; örül, hogy jó lett a feladata): *Jaj, dik jó!*
- (2) Lara a táblához megy és felírja a példát. A tanárral együtt megbeszéljük és kiszámolják. Egy-szer csak Klaudia felszólal (a többiekhez szól): *Dik má, hogy ír ez.*
- (3) Miután Lara visszaül a helyére, odafordul a padtársához, hogy segítsen neki lemásolni a tábláról a feladatot, mert rossz helyre írta: *Dik, hova írod!*
- (4) A következő példa megoldásához Petra megy ki a táblához. Fel akarja írni a diktált példát, de rossz helyre írja, és rossz számokat is ír. Többen egyszerre bekiabálnak, mintegy figyelmeztetve Petrát, hogy rosszul, rossz helyre írja a számokat: *Dik má, tesó!*

Az idézett példákban sokszor előkerül a *dik má* kifejezés. A *dik* romaniul annyit jelent, hogy 'nézd'. A *dik má* (vagy *dikh mo* 'Lakatos tanulmányában) általában mint kultúra- és nyelvspecifikus diskurzusjelölő jelenik meg a beszédben (Lakatos 2016). Ezzel a cigány kultúrához kötődő kifejezéssel a gyerekek beszéde a számukra roma beszédként meghatározódó beszédre jellemző stílust vesz fel. Erre a stílusra a tanárok is utaltak az interjúk során, „cigányos beszédként” jellemezve azt. Amikor valakivel interakcióba kerülünk, azt a módot, ahogyan a másik fél beszél, a személyiségének jegyeként érzékeljük. Bahtyin szerint a mindennapi életben nem választjuk külön a diskurzust a beszélőtől, hanem a beszélő személyiségéhez tartozónak tekintjük, ugyanis egyes nyelvi forrásokat bizonyos egyénekhez kötünk, a személyiségének jegyévé válnak (Bakhtin 1981). Az interakcióban a beszélő által megjelenített beszédegységek és a hozzájuk kapcsolódó társas jelenségek tehát meghatározzák a beszélő identitását és azt a módot, ahogyan beszél. Vagyis a stílusát.

Bartha és Hátori (2010) a szociolingvisztikai stílus kutatások két fő irányzatát különítik el. Kutatásomban a stílus meghatározásának azt a vizsgálati irányát követem, mely – többek között Coupland, Goffman és Bahtyin elméleteiből kiindulva – az interakciót és a társas jelentés közös konstruálását, illetve a beszélői aktivitást (az identitás és a kontextus aktív alakítását) hangsúlyozza. Ez a megközelítés figyelembe veszi a stílus interakcionális, közösségi diskurzusokban alakuló jellegét, és nem csak a beszélőre vagy a nyelvi rendszerre koncentrálna (Bartha–Hátori 2010: 300). Az ezen irányt képviselő elemzésekben az aktív kontextualizáció kapcsán fontos szerepet kap a goffmani keret fogalma (Bartha–Hátori 2010). A beszélő a másik félről alkotott előzetes feltevései alapján olyan stilizációt valósít meg, melyről feltételezi, hogy a másik fél számára is ugyanazokat a társas jelentéseket közvetíti.

¹ Az idézett példákban szereplő neveket az anonimitás megőrzése érdekében megváltoztattam.

A *dik má* kifejezés az idézett esetekben a tanulók identitásának alakítását szolgálja a roma beszéd stilizálásával: a beszélő pozicionálja magát azzal, ahogy egy regisztrált² nyelvi forrást megjelenít a beszédében. Jaspers és Van Hoof (2018: 118) szerint a tanulók közötti stilizáció sok esetben azt a célt szolgálja, hogy a beszélő ezzel a stilizált nyelvi formát gyakran használó csoporthoz való igazodást, illetve az ahhoz való tartozást demonstrálja.

Rampton (2014) az interakciós rítusokban megjelenő stilizációt heteroglosszikus keretben értelmezi. A stilizáció sokféleképpen és sokféle célból jelenhet meg az interakciókban; egyik lehetséges funkciója a feszültség oldása. Rampton a stilizáció funkcióját ebben az esetben Goffman interakciósritus-fogalmához kapcsolja. Az interakciós rituálékban megjelenő stilizáció egyik célja ugyanis a kommunikáció helyrehozása, a korábban elfogadott, „normális” kapcsolatok rendbehozása (Rampton 2014: 286). Ekkor az erők a megbomlott egyensúly visszaállítására irányulnak. Az arcvédő munka az interakció korábbi menetét igyekszik helyreállítani, vagyis ebben az értelmezésben az arcvédő aktus során a megnyilatkozás centripetális, egységesítő ereje válik hangsúlyossá. Más esetekben a stilizáció épp ellenkezőleg hat: az arcfenyegető aktus feszültségét nem feloldja, hanem még intenzívebbé teszi (erről bővebben lásd: Rampton 2014: 287). A stilizáció ugyanakkor mindkét esetben az interakciós rítus szerves részét képezi – tehát a kommunikációban jelentkező feszültségre adott reakcióként értelmeződik.

Rampton (2014) felhívja a figyelmet arra, hogy ez a fajta stilizáció mint a roma beszéd megjelenítése általi pozicionálás az identitás alakítása mellett valójában a diákok között menőnek számító viselkedés és az iskolában elvárt „jótanuló” vagy „stréber” figura közötti egyensúly megteremtését segíti. A tanulók azzal, hogy figyelnek, együtt tanulnak a tanárral, jól oldják meg a feladatot, megkockáztatják, hogy társaik esetleg kigúnyolják őket emiatt: túl „strébernek” vagy „kockafejűnek” tűnhetnek társaik szemében. A tanulóknál a tanulás centripetális ereje és a tanulók beszélgetésének centrifugális ereje okoz feszültséget, és erre a feszültségre lehet reakció a roma beszéd stilizálása, mely által jelzik, hogy mégiscsak „jófej, laza vagy menő diákról” van szó és nem egy stréberről. Ugyanez a reakció akkor is, amikor Peti maga elé mormolja, hogy *Jaj, dik, jó!* Látszólag csak magának mondja, de Rampton (2014) szerint az ilyen esetekben ez valójában úgy történik, hogy mások is hallják; ezzel Peti azt fejezi ki, hogy figyel a tanárra, de nem „stréber”. Tehát – ugyanúgy, mint amikor egymásnak címezve hangzik el a *dik má* – a Peti mormogásában megfigyelhető stilizáció is a centrifugális és centripetális erők közötti feszültséget jelzi.

6.2. Iga?

A következő példa szintén matematikaóráról származik, ezúttal a 7. osztályból. Az órán a tanár beteg kollégáját helyettesíti. Az osztályt korábban ez a tanárnő tanította, és nagyon jó kapcsolat alakult ki az osztály és közte. Tavaly azonban át kellett adnia őket az új tanárnak, akit most betegség miatt visszajött helyettesíteni. A házi feladat ellenőrzésekor azonban a jó hangulat szertefoszlott, mert sokaknak nem volt kész a házi feladat, a többiek pedig nem jól oldották meg a példákat, holott ezt már az új tanár érkezése előtt együtt is tanulták. Erre reflektál a tanár az első mondatban:

(5) Tanár (hangosan és mérgesen): *Tyű! Feladom.* (Hozzám fordul, és nekem szól): *Ezt is ird fel, hogy »tyű«, mer már megtanulom tőlük, mikor felidegesít.*

Fiú: *Amúgy iga.*

Tanár (a válaszon meglepődve, felhúzott szemöldökkel): *Iga.*

Pár perccel később egy nehezebb egyéni feladat ellenőrzésekor az egyik fiú nem tudta megoldani a példát:

Tanár: *Hát ez nagyon nehéz, iga?*

² A regisztrter definíciója a kritikai szociolingvisztikai értelmezés szerint a labovi regisztrter-definícióhoz képest módosul. Elemzésemben a regisztrter fogalmát Pennycook (2018) alapján nyelvészeti antropológiai megközelítés szerint értelmezem, mely arra fókuszál, hogy az emberek hogyan különítenek el és neveznek meg különböző nyelvi gyakorlatokat (például a szleng). Ez a definíció a nyelvi változatok társas kontextus általi meghatározottságát hangsúlyozza, de nem állít fel előzetesen kategóriákat. A regisztrtrálódás fogalma Asif Agha (2005) meghatározása alapján arra utal, hogy a beszéd egyes elhatárolt formáihoz társas jelentés kapcsolódik; Agha ezen jelentések rögzülésének a folyamatát nevezi *enregisterment*-nek, regisztrtrálódásnak, így ezek a formák egyes csoportokat, közösségeket jelölő tulajdonsággá válnak (Agha 2005: 38).

A feszültség jelen esetben abból adódott, hogy a tanár kezdetben nagyon örült az osztálynak, de felidegesítette az a tény, hogy a gyerekek nem készítettek házi feladatot, illetve hogy nem emlékeztek arra, amit előző évben tanított nekik. (Emiatt fennállt az a veszély is, hogy az új tanár esetleg azt feltételezi majd, hogy nem vagy nem jól tanította meg az anyagot nekik.) Ebben az értelmezésben a tanár végez arcvédő munkát, mellyel az interakció korábbi menetét igyekszik helyreállítani, azt, hogy a gyerekekkel megőrizze a korábbi jó viszonyt. A nem vagy nem jól elkészített házi feladat a tanár számára arcfenyegető aktus volt. Erre azonnal reflektált is felém, amikor kérte, hogy írjam fel a jegyzeteimbe, hogy *tyű*, meg is magyarázva, hogy ez azt jelentette, hogy a gyerekek felidegesítették. E mozzanatban az arcfenyegető aktus feszültségét a *tyű* mint stilizált tanári hang nem feloldotta, hanem még intenzívebbé tette (erről bővebben lásd: Rampton 2014: 287), ezzel jelezve a gyerekeknek, hogy nincs megelégedve a házi feladatokkal. Az ezt követő *iga* visszatérő használata viszont már a feszültség feloldását célozza, a gyerekek hangján való megszólalás a hozzájuk való kötődést jelzi. Ebben az esetben az *iga* – az első példámhoz hasonlóan – szintén közösségalkító tényező, de most a tanár az, aki stilizálja a diákok beszédét. Ez a játékos stilizálás valorizálja a gyerekek beszédét, és pozitív tanórai légkört teremt (Jaspers 2018). A tanár által megjelenített arcvédő aktus – *iga?* – azt a célt szolgálja, hogy a gyerekek ne az ellenséget lássák benne. Ennek során a megnyilatkozás centripetális, egységesítő ereje válik hangsúlyossá. Más esetekben, például a *tyű* esetében a stilizáció épp ellenkezőleg, centrifugáló erővel hat.

7. Összegzés

Dolgozatom azt tárgyalta, hogy milyen korábbi elméletek hatottak a nyelvészeti etnográfiaira, és ezek az elméletek hogyan ötvöződtek benne, illetve hogy mindez hogyan alkalmazható egy a heteroglosszia elméleti keretében végzett kutatás módszertanának kidolgozása során.

A dolgozatban két példát elemeztem nyelvészeti etnográfiai módszerekkel. E perspektíva szerint a beszéd a beszélők között létrejövő cselekvés, interakció, amely az adott kontextusban értelmezhető. A beszéd társas jelentéseket is közvetít, így a beszélők vélekedései, értékrendje, ideológiái megjelennek benne. Ezek a társas jelentések a beszélők között feszültséget okozhatnak. Az interakció mint a vizsgálat alapegysége megmutatja a résztvevők közötti feszültségeket. A feszültségek detektálhatók, mert meg-bontják az interakciós rítusok fogalmára épülő felfogás szerinti interakció „rendes”, vagyis a résztvevők számára megszokott rendjét. A feszültségre adott reakciók utalnak magára a feszültségre is.

Ennek vizsgálatára alkalmasak a nyelvészeti etnográfiai módszerek, melyek segítségével a stilizáció két osztálytermi kontextusban megvalósuló előfordulását elemeztem. Az elemzésben rámutattam arra, hogy a stilizáció a résztvevők között kialakult feszültség oldására alkalmazott interakciós formaként is értelmezhető, mely során a beszélő egy, a közösségben ismert csoportra jellemző szemiotikai forrás megidézésével pozicionálja magát az az interakció résztvevőivel szemben vagy mellett. Az etnográfiai megközelítés lehetővé tette, hogy a szűk értelemben vett nyelvi szintet a szemiotikai szinttel kibővítve értelmezni tudjam az iskolai csoportok között alakuló dinamikát.

Hivatkozott szakirodalom

- Agha, Asif 2005. Voice, Footing, Enregisterment. *Journal of Linguistic Anthropology* 15/1: 38–59.
- Bakhtin, Mikhail Mikhailovich 1981. *The Dialogic Imagination. Four Essays*. USA: University of Texas Press.
- Bahtyin, Mihail Mihajlovics 1986. A beszéd műfajai. In Bahtyin, Mihail Mihajlovics: *A beszéd és a valóság*. Filozófiai és beszédelméleti írások. Budapest: Gondolat. 357–419.
- Bartha Csilla – Hámori Ágnes 2010. Stílus a szociolingvisztikában, stílus a diskurzusban. *Magyar Nyelvőr* 134/3: 298–321.
- Blackledge, Adrian – Creese, Angela 2014. Heteroglossia as practice and pedagogy. In Blackledge, Adrian – Creese, Angela (eds): *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Dordrecht: Springer. 1–20.
- Blommaert, Jan – Rampton, Ben 2011. Language and superdiversity. *Language and Superdiversities* 13/2: 1–22.
- Bodó Csanád 2016. „Vitettem az ünüt az úlicába.” Heteroglosszia, diverzitás és standardizáció a moldvai magyar nyelvi revitalizációban. In Bartha Csilla (szerk.): *Általános nyelvészeti tanulmányok* 28. Budapest: Akadémiai Kiadó. 37–56.
- Bodó Csanád – Heltai János Imre 2018. Mi a kritikai szociolingvisztika? Elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr* 142/4: 505–523.
- Boronkai Dóra 2009. *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Budapest: Ad Librum.

- Fairclough, Norman 1989. *Language and Power*. USA: Longman.
- Gal, Susan 2018 [2016]. Szociolingvisztikai differenciáció. In Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *A nyelv politikája. Nyelvi antropológiai tanulmányok*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara. 101–126.
- Goffman, Erving 2008 [1959]. A homlokzatról. In Siklaki István (szerk.): *Szóbeli befolyásolás*. Budapest: Typotex. 11–36.
- Gumperz, John J. 1982. *Discourse Strategies*. UK: Cambridge University Press.
- Heltai János Imre 2016. Az egységes nyelvi repertoár pedagógiája. *Magyar Nyelvőr* 140/4: 407–427.
- Heltai János Imre 2017. A nyelvi hátrányos helyzet paradigmájának kritikája: zombik az iskolában. In Benő Attila – Fazakas Noémi (szerk.): *Élőnyelvi kutatások és a dialektológia*. Kolozsvár: EME.
- Hong, Xiaoli – M. Falter, Michelle – Fecho, Bob 2017. Embracing tension: using Bakhtinian theory as a means for data analysis. *Qualitative Research* 17/1: 20–36.
- Hymes, Dell 1975. A beszélés néprajza. In Pap Mária – Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv*. Szociolingvisztikai írások. Budapest: Gondolat Kiadó. 91–146.
- Jani-Demetriou Bernadett 2020. Kategóriák és társas jelentések: roma diákok beszédmódjainak elemzése a heteroglosszia-elmélet alapján. *Anyanyelv-pedagógia* 2020/4.
- Jani-Demetriou Bernadett (megjelenés alatt). Az iskolai eredményesség nyelvi tényezői és a heteroglosszia. In Heltai János Imre – Oszkó Beatrix (szerk.): *Nyelvi repertoárok a Kárpát-medencében és azon kívül. A 20. Élőnyelvi Konferencia előadásai*.
- Jaspers, Jürgen 2010. Introduction – Society and language use. In Jaspers, Jürgen – Östman, Jan-Ola – Verschueren, Jef (eds.): *Society and language use*. Amsterdam: John Benjamins. 1–20.
- Jaspers, Jürgen 2014. Stylisations as teacher practice. *Language in Society* 43/4: 371–393.
- Jaspers, Jürgen – Van Hoof, Sarah 2020. Style and Stylization. In Tusting, Karin (ed.): *The Routledge handbook of linguistic ethnography*. UK: Taylor & Francis Ltd. 109–145.
- Kádár Z. Dániel – Petykó Márton 2016. A bekiabálás vizsgálata mimetikus és személyközi nézőpontból. *Argumentum* 12: 1–31.
- Lakatos Péter 2016. Kultúra- és nyelvspecifikus diskurzusjelölők a romani nyelvben. *Anyanyelv-pedagógia* 2016/3.
- Lewis, Mark C. 2018. A critique of the principle of error correction as a theory of social change. *Language in Society* 47: 325–384.
- Madsen, Lian Malai 2014. Heteroglossia, Voicing and Social Categorisation. In Blackledge, Adrian – Creese, Angela (eds.): *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Dordrecht: Springer. 41–58.
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pennycook, Alastair 2018. Repertoires, registers and linguistic diversity. In Blackledge, Adrian – Creese, Angela (eds.): *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*. USA: Routledge. 3–15.
- Rampton, Ben 2014. Dissecting Heteroglossia: Interaction Ritual or Performance in Crossing and Stylization? In Blackledge, Adrian – Creese, Angela (eds.): *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Dordrecht: Springer. 275–300.
- Rampton, Ben 2020. Interactional Sociolinguistics. In Tusting, Karin (ed.): *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography*. London: Routledge. 13–27.
- Rampton, Ben – Maybin, Janet – Roberts, Celia 2015. Theory and Method in Linguistic Ethnography. In Snell, Julia – Shaw, Sara – Copland, Fiona (eds.): *Linguistic Ethnography: Interdisciplinary Explorations*. Palgrave Macmillan. 14–50.
- Szabó Tamás Péter 2012. „Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos.” *A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében*. Dunaszerdahely: Gramma.
- Tusting, Karin 2020. General introduction. In Tusting, Karin (ed.): *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography*. London: Routledge. 1–10.
- van Dijk, Teun A. 1993. Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society* 4/2: 249–283.
- Vigotszkij, Lev Szemjonovics 2000. *Gondolkodás és beszéd*. Budapest: Trezor Kiadó.

JANI-DEMETRIOU BERNADETT
Eötvös Loránd Tudományegyetem
jani.bernadett@gmail.com

